

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Radka Sirotková

Přínos odborné praxe pro studenty středních odborných škol

The benefits of professional practice for students of secondary schools

Poděkování

Za obětavou pomoc při zpracování podkladů děkuji ředitelům a pedagogům oslovených škol, kteří mi umožnili na škole provést průzkum, a zástupcům organizací, které poskytují odborné praxe, které jsem ke spolupráci oslovila a kteří mi poskytli řadu cenných názorů a připomínek. Poděkování patří i Ing. Jiřímu Vojtěchovi, který mi poskytl výsledky výzkumu NÚOV, kterého byl spoluautorem.

Bc. Radka Sirotková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci s názvem Přínos odborné praxe na středních odborných školách vypracovala samostatně s použitím úplného výčtu citací informačních pramenů uvedených v seznamu, který je součástí této práce.

Praha, 16. března 2012

Bc. Radka Sirotková

Anotace

Tato práce se zabývá sledováním přínosu odborné studijní praxe studentů středních odborných škol, především oboru sociální činnost a veřejná správa. Popisuje různé způsoby realizování a hodnocení odborných praxí na třech středních školách a vyhodnocuje názory studentů těchto škol na přínos praxe a propojení praxe se školní teorií. Hledá východiska pro zvýšení přínosu odborné praxe tak, aby během ní studenti získali co nejvíce praktických kompetencí pro výkon budoucího povolání.

Klíčová slova: *odborná praxe, střední odborná škola, propojení teorie a praxe, přínos praxe, obor sociální činnost, praktické kompetence*

Abstract

This study deals with an analysis of the contribution of a work-study practice for secondary vocational school students, especially in the area of social studies. It describes various forms of work-study practice at four high schools and evaluates the students' opinions regarding the value of work-study programs and their connection to classroom theory. The study seeks outputs for increasing the value of work-study programs so that the students would receive most practical expertise to work in their future occupations. It also brings arguments defending the continuation of the work-study programs in the secondary vocational school curriculae.

Keywords:

work-study, secondary vocational school, contribution of a work-study, social studies, practical skills

Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část	10
1. Odborné vzdělávání v období před rokem 1989	10
1. 1 Vznik a vývoj odborného školství v českých zemích	10
1. 1. 1 Vývoj odborného školství v 19. století	10
1. 1. 2 Odborné vzdělávání ve 20. století.....	14
1. 2 Příprava na výkon sociální činnosti před rokem 1989	17
1. 2. 1 Počátky sociální práce.....	17
1. 2. 2 Sociální práce a odborná příprava na ni v 18. a 19. století	18
1. 2. 3 Sociální práce a vzdělávání odborníků ve 20. století.....	19
2. Odborné vzdělávání po roce 1989	23
2. 1 Změny v odborném vzdělávání po roce 1989	23
2. 2 Sociální práce a vzdělávání odborníků po roce 1989	24
2. 3 Cíle středního odborného vzdělávání v současném pojetí	25
2. 4 Studijní praxe	26
2. 4. 1 Realizace studijní praxe	28
2. 5 Didaktika praktického vyučování	29
2. 5. 1 Kurikulum praktického vyučování.....	30
2. 5. 2 Metodicko-pedagogická stránka výuky	30
2. 5. 3 Role tutora a mentora praxí, smlouva o praxi.....	33
2. 6 Kompetence studenta oboru sociální činnost.....	34
2. 7 Profil absolventa oboru sociální činnost	36
2. 8 Shrnutí teoretické části.....	39
II. Empirická část	41
3. 1 Výzkumný problém.....	41
3. 2 Použité výzkumné metody	42
3. 3 Výběr respondentů	45
3. 4 Realizace odborné praxe na sledovaných školách	46
3. 4. 1 Severočeská škola 1	47

3. 4. 2 Severočeská škola 2	48
3. 4. 3 Středočeská škola	49
3. 4. 4 Škola na Vysočině.....	50
3. 4. 5 Přehled typů zařízení, která školám praxi poskytovala.....	51
3. 4. 6 Shrnutí poznatků z jednotlivých škol.....	53
3. 5 Vlastní výzkumné šetření a diskuze jeho výsledků	56
3. 6 Porovnání výsledků vlastního šetření s výsledky výzkumu NÚOV	67
3. 6. 1 Rozsah praxe	68
3. 6. 2 Realizace praxe a její rozložení do ročníků	68
3. 6. 3 Hodnocení praxe	69
Závěr	73
Seznam zdrojů.....	79

Seznam použitých zkratk

ISCED - Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (International Standard Classification of Education)

NÚOV – Národní ústav odborného vzdělávání

RVP – Rámcový vzdělávací program

SOU – Střední odborná učiliště

ŠVP – školní vzdělávací program

VŠSS – Vyšší škola sociální péče

VÚOV – Výzkumný ústav odborného vzdělávání

Úvod

V současné době se značná část absolventů středních škol potýká s problémy při shánění zaměstnání. Vysoká nezaměstnanost se dnes už ale netýká jen absolventů. Má-li si pak případný zaměstnavatel vybrat mezi absolventem nebo člověkem s praxí, ve většině případů sáhne po zkušeném adeptovi. A těch je nyní na trhu práce také přebytek. Situace se tak pro absolventy stává ještě problematičtější. Jak mohou najít práci bez předchozí praxe? A jak mají získat potřebnou praxi, když je nikdo nezaměstnává?

Cílem práce je proto předložení argumentů obhajujících existenci a dokládajících potřebnost odborné praxe v současném rozsahu jako součásti studia na střední odborné škole jako jedné z možností, která absolventům usnadňuje vstup na trh práce.

Jaká by taková praxe měla být? Především smysluplná. Taková, která umožní studentům, aby získali zkušenosti při práci v reálném prostředí, aby aplikovali získané vědomosti a dovednosti v praxi. Taková, z níž si studenti odnesou nové zkušenosti, jež jim pomohou lépe se orientovat v teoretických poznatcích získaných ve škole. Taková, která vybaví studenta dovednostmi a návyky, jejichž realizování mu usnadní hledání práce, ale i uplatnění v ní.

Vzhledem k tomu, že se mi velmi obtížně hledaly prameny a zdroje, ze kterých bych mohla vycházet v teoretické části, a že literatura k tomuto tématu není běžně dostupná, budu se ve své práci zabývat především oborem sociální činnost, ve kterém na jedné střední škole učím odborné předměty a zároveň jsem tutorem odborných praxí. V práci jsou tedy uváděny skutečnosti, které vycházejí z dostupných zdrojů, jsou zjištěné výzkumem, ale také přidávám názory podložené vlastními zkušenostmi.

Obor sociální činnost považuji za velmi perspektivní a v současné době potřebný. Tak jako si odborníci na počátku 20. století v souvislosti s rozvojem výroby uvědomovali nutnost oddělení všeobecného vzdělávání a odborného vzdělávání v technicko-hospodářské oblasti, tak s příchodem dalšího – 21. století znovu nabývá na významu nutnost zaměření středního odborného vzdělávání i na sociální oblast, která do konce 20. století neměla vlastní studijní obor, ale byla pouze součástí vzdělávání na zdravotnických nebo pedagogických školách. Proto se v teoretické části zabývám také vývojem oboru sociální činnost na pozadí vývoje celého středního odborného školství.

Stárnutí populace, nezaměstnanost, sociálně patologické jevy, snížený zájem o vytváření tradiční rodiny, s tím vším spojené celospolečenské problémy, na druhou stranu snaha například o integraci znevýhodněných, usilování o zlepšování kvality života seniorů a raná péče přinášejí v současné době nutnost vzdělávání odborníků s praktickými kompetencemi, uvedenými v teoretické části práce.

Jedním z cílů výzkumné části práce je tedy doložit význam odborné studijní praxe pro získání praktických kompetencí, a to především v oblastech, kde studenti získávají dovednosti a návyky pro své budoucí uplatnění v přímém kontaktu s klientem, případně najít rezervy, jejichž vyplnění by mělo pozitivní vliv na získávání příslušných kompetencí.

Předmět studijní praxe, jak je charakterizován v Rámcovém vzdělávacím programu oboru sociální činnost, přispívá k uplatnění teoretických vědomostí při praktických činnostech potřebných pro poskytování přímé obslužné péče klientům. Má vést žáky k tvorbě návyků, postojů a osobnostních vlastností, žádoucích pro práci v sociálních službách. Studijní praxe oboru sociální činnost je založena na praktických cvičeních s klienty. Vychází z teoretických znalostí, zaměřených na práci s klienty. Naplnění některých praktických kompetencí (*např. student pomáhá mobilním i imobilním klientům v rezidentském i domácím prostředí při zajišťování základních životních potřeb a zvládání běžných úkonů nebo při udržování kontaktu se společenským prostředím; rozvíjí ve skupině klientů pozitivní sociální vztahy; používá vhodné pomůcky, přístroje a zařízení, správně je ošetřuje; sleduje pravidelně změny u klienta a konzultuje je s nadřízeným; respektuje při poskytování péče osobnost klienta a jeho práva, vhodně s ním komunikuje, jedná taktně, s péčí a přiměřenou empatií*) by bez praxe vůbec nebylo možné. Každá tato činnost může být a je teoreticky prostudována, získána jako vědomost, prakticky procvičena s učiteli a spolužáky, aby se z ní stala dovednost, ale pouze v přímém kontaktu s klientem se z ní může vytvořit postoj, návyk.

Dalším cílem výzkumu je nalézt odpověď na otázky, zda si studenti sami uvědomují přínos praxe pro své další uplatnění, zda je praxe motivuje k výběru zaměření svého budoucího zaměstnání, zda jim absolvování praxe pomáhá k lepšímu porozumění teoretickému učivu.

A v neposlední řadě si práce klade za cíl poskytnout zpětnou vazbu učitelům odborných předmětů tak, aby si ověřili, zda teoretické znalosti a dovednosti, které studentům vštěpují, jsou v souladu se skutečností, se kterou se studenti setkávají v praxi. Pokouší se hledat rezervy například tak, že zkoumá míru propojení teoretického vyučování s praxí a

naopak zjišťuje míru vlivu praxe na usnadnění pochopení teoretického učiva. Práce nabízí i návrhy řešení situací, kdy dochází k nesouladu mezi teoretickou a praktickou stránkou odborného vzdělávání.

Výsledky mého výzkumného šetření jsou také diskutovány s výsledky výzkumu provedeného pro Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV) v roce 2001, což je jediný dokument, týkající se přímo odborné praxe, který se mi podařilo objevit. V této části jsou diskutovány především otázky časové dotace a zařazení praxe do jednotlivých ročníků a dále způsoby hodnocení a problémy, které jednotlivé přístupy k hodnocení přinášejí.

V závěru práce jsou pak shrnuty jak výsledky vlastního výzkumu, tak porovnání výsledků s výzkumem pro NÚOV. Jsou zde uvedeny konkrétní argumenty podporující zachování praxe v současném rozsahu, návrhy opatření pro střední odborné školy, které praxe realizují, jak postupovat, aby se praxe stala opravdu přínosnou, ale i tři oblasti, které navrhuji jako další prostor pro zkoumání v této oblasti.

I. Teoretická část

Teoretická část se zabývá vývojem odborného vzdělávání v českých zemích obecně a se zaměřením na vzdělávání v oblasti přípravy na sociální činnost. Zvláštní důraz je pak kladen především na poměr teoretického a praktického vzdělávání, propojení teorie a praxe, a to jak v historii, tak v současném pojetí odborného vzdělávání.

1. Odborné vzdělávání v období před rokem 1989

V první kapitole uvedu zjištěná fakta z historického vývoje odborného vzdělávání v českých zemích a ve zvláštní kapitole se zaměřím na vývoj a způsob vzdělávání v oblasti sociální činnosti.

1. 1 Vznik a vývoj odborného školství v českých zemích

Historií a vývojem odborného vzdělávání se zabývá Zdeněk Černohorský v knize Vývoj učňovského školství v Československu. Podle něj je mezníkem v dějinách odborného školství revoluční rok 1848, kdy zhruba skončilo období živelného vývoje, závislého pouze na osobní iniciativě jednotlivců. Školství se ujímá stát, a přestože se jeho iniciativa ještě prolíná s iniciativou jednotlivců, vývoj odborného školství již nabývá charakteru organizovanosti, která je nezbytným předpokladem pro vznik soustavy odborného školství. Další podrobnosti o odborných školách v druhé polovině 19. století jsem našla také v Dějinách české a slovenské pedagogiky autora Jozefa Máteja.

1. 1. 1 Vývoj odborného školství v 19. století

Počátky odborného vzdělávání lze nalézt už v první polovině 18. století, a to formou cechovní přípravy. Přestože začaly vznikat první manufaktury, které započaly proces vytlačování cechovního řemesla, hrály cechy i v tomto období ještě významnou roli nejen v hospodářském životě celé země, ale i v přípravě učňů, pro něž cechovní příprava byla hlavní

cestou k získání kvalifikace. V této přípravě *hrála praktická složka hlavní a vlastně jedinou roli*, neboť učni zastávali jednodušší, i když často namáhavější, práce a těm složitějším a odbornějším pouze přihlíželi. Odbornosti se učili tzv. „odhlížením“. Tato forma odhlížení však brzy přestala vyhovovat zvyšujícím se nárokům výrobců a už tehdy se ozývaly hlasy požadující zřízení přádelnických a tkalcovských škol, které vznikaly v královských městech a které by se mohly nazývat spíše výcvikovými kurzy, neboť jejich cílem bylo učně zdokonalit v profesi nejen odhlížením. Vykládaly se zde i *primitivní základy odborné teorie* a lze je podle Černohorského považovat za první učební zařízení pro profesní přípravu vůbec. Cechovní zřízení bylo formálně zrušeno vydáním živnostenského řádu v prosinci 1859.

Ustanovením živnostenského řádu o povinné návštěvě školy „pro průmyslové vzdělání zvláště zřízené“ byl položen právní základ k tzv. dualistické koncepci učebního poměru, kdy na jedné straně *probíhal praktický výcvik učně v živnostenské dílně a na druhé straně teoretická výuka ve škole*.

V roce 1770 již mohly stejně jako cechy mít své učně i manufaktury. V této době začaly vznikat tzv. průmyslové školy, které byly založeny na Komenského a Pestalozziho myšlence školy pracovní. Zde se žáci učili základům domácí výroby (příst, plést, vyšívát atd.), jednalo se tedy o *školu čistě praktického charakteru*. Ačkoli byl o tyto školy zpočátku velký zájem, vyučování bylo vzhledem k podmínkám, které zde byly vytvořeny, hodnoceno jako zdravotně a sociálně závadné a školy nepřežily zlom 18. a 19. století.

Prudký rozvoj výroby, ke kterému došlo v 19. století v souvislosti se zaváděním nových technologií, se zdokonalováním technického vybavení podniků a zlepšení organizace výrobních činností, ovlivnil jak přípravu k výkonu povolání řemeslnického a dělnického charakteru, tak nově se vytvářejících povolání spojených s výkonem různých technických a hospodářských funkcí. (Rohlíček, Švanda, 1986).

Obsah přípravy k povolání tak bylo nutné podle zmiňovaných autorů rozšířit o odborné poznatky zpracovávané jednotlivými vědními obory. Cíle a obsah přípravy k výkonu povolání byly, i v současnosti jsou, jiné než cíle a obsah vzdělávání na gymnáziích. Tak v 19. století postupně vedle tradičního humanitního vzdělávání, označovaného jako všeobecné, které se realizuje na gymnáziích, vzniklo v oblasti středoškolského vzdělávání nové – odborné, které svým žákům začaly poskytovat a poskytují odborné školy různého zaměření. Největší rozdíl mezi gymnázii a odbornými školami spočívá v teoretickém vzdělávání ve vybraném oboru, kdy se studenti odborných škol kromě všeobecných vzdělávacích předmětů

věnují ve značné části středoškolské přípravy na budoucí povolání také předmětům odborným. A právě odborné vzdělávání poskytuje teoretický podklad pro výkon budoucího povolání.

Podle Máteje (1976) byly po revolučních událostech roku 1848 sestaveny zásady Návrhu organizace gymnázií a reálků, který byl císařským schválením uveden v platnost v roce 1854. Na jeho základě vznikaly v řadě českých měst středoškolské ústavy, a to nejen reálky a gymnázia, ale i školy průmyslové. Všechny byly zpočátku městské, později přecházely pod správu státu. Tyto školy vznikaly za značného úsilí českých samosprávních činitelů a s velkými obětmi. Jak mezi reálkami, tak při budování soustavy odborného školství byly favorizovány německé školy. První česká průmyslová škola byla otevřena až v roce 1882 v Praze, v roce 1885 v Brně.

Průmyslové školy se podle Máteje dělily na vyšší (čtyřleté) a nižší (dvouleté). Vyšší školy poskytovaly nejen odborné, ale i všeobecné vzdělání a byly zakončeny maturitou. Tady byli připravováni budoucí mistři, dílovedoucí a učitelé odborných předmětů. Nejdůležitějším charakteristickým rysem dvouletých škol je *spojení odborného výcviku s teoretickým vyučováním*. Jejich existence započala v 70. letech 19. století, i když jen v některých oborech, rozvoj byl ale brzy násilně přerušen a přednost byla dána školám vyšším. Podle tehdejšího názoru se mohlo odborné a pokračovací vzdělávání rozvíjet jen při školách vyšších. Značnou roli v tomto rozhodnutí ovšem hrálo třídní hledisko, neboť následkem tohoto rozhodnutí měla značná část nejchudších lidových vrstev zůstat i nadále bez vzdělání.

Podle Černohorského (1973) politické a ústavní změny konce 60. let 19. století přinesly vznik tzv. opakovacích a pokračovacích škol, ve kterých mělo být vyučování spojeno s obecnou školou denní, a to každou neděli nebo svátek. V těchto školách probíhala *zásadně teoretická příprava*. Řemeslníci tedy neměli možnost odborného vzdělávání, kde by získali kromě teorie i praktické dovednosti, proto hledali východisko v navštěvování škol v cizině. Například v Německu totiž už v 60. letech začala sílit snaha podporovat řemeslo v části výcvikové. Neudržitelnost situace si uvědomila i tehdejší vláda a roku 1869 vyšel říšský školský zákon, podle nějž se při školách obecných mohly zřídit odborné kurzy, na nichž se bude poskytovat vzdělání v řemeslech. Na významu tedy opět nabývá *propojení odborného teoretického a praktického vzdělávání*.

První pokračovací škola byla zřízena v roce 1873 v Praze, podle Černohorského se stala vzorem pro ostatní živnostenské školy a byla považována za krok vpřed. Byla

vybudována při dvouleté škole, vyučovalo se v neděli a v pondělí odpoledne a vyučování mělo zpočátku všeobecný charakter, později nabývalo na váze i odborné vzdělávání, které mělo doplnit praktické dovednosti a zkušenosti ze zaměstnání. Další pokračovací školy, které vznikly podle pražského vzoru, neměly příliš dobrou úroveň.

Podle Černohorského (1973) se ministerským nařízením z roku 1885 začaly pokračovací školy dělit na všeobecné, zřizované pro potřeby veškerého průmyslu v místě, a odborné, které se specializovaly na určitý obor. Byly pak připojovány ke školám středním a byly zpravidla dvouleté, spojené s tzv. přípravnými kurzy. Vyučování probíhalo sedm měsíců v roce po šesti hodinách týdně, vzdělávání *bylo zaměřeno na odbornou teoretickou přípravu*, praktické dovednosti její absolventi získávali v zaměstnání. V tomtéž roce vznikaly i tzv. všeobecné školy řemeslnické, které byly průpravou pro řemeslnickou mládež ještě v době jejich povinné školní docházky. Vedle všeobecně vzdělávacích předmětů se zde učily ruční práce a základy práce. Tuto výuku lze považovat za *základ praktického vyučování*.

V devadesátých letech vystupovala v rámci odborného školství snaha o zdokonalování její soustavy. Stále však byly preferovány školy pro vedoucí odborné síly. Začaly však vznikat i první kurzy pro mistry a dělníky. V této době také vyvstala akutní potřeba z odbornit vyučování v pokračovacích školách. Došlo k odklonu od přednesového teoretického vyučování a vytvoření komplexního obsahu učiva, které vycházelo z výcviku ve školní dílně. V této chvíli se tedy začalo *teoretické odborné vyučování propojovat s praktickou výukou*. Jelikož docházka do pokračovacích škol nebyla dostatečná a tento způsob vzdělávání se příliš nevžil, vznesli odborníci požadavky, které měly nedostatky zlepšit. Jedním z požadavků bylo zavést povinnou docházku do pokračovacích škol pro učně, další požadavek byl směřován na moderně vybavené dílny škol a dostatek učebních pomůcek a na důkladně potřebně vzdělané učitele. Koncem 19. století se tyto požadavky začaly postupně naplňovat.

Na počátku nového 20. století kdy se měnila struktura průmyslu a docházelo k jeho specializaci, se začaly *zvyšovat nároky na praktickou část učebního poměru*. Docházelo k dalšímu zřizování dílen při pokračovacích školách, dílenské vyučování se zavádělo i na vyšší školy. Přes veškeré snahy zůstal výcvik učňů obsahově i organizačně roztržštěn. V roce 1907 byl učiněn pokus o rámcové vytyčení učebního cíle, nicméně ani tato snaha nepřinesla zásadní obrat do výcviku ať už v továrně nebo u mistra. (Černohorský, 1973)

1. 1. 2 Odborné vzdělávání ve 20. století

Podle Černohorského (1973) ale problémy s odborným školstvím nevyřešily ani snahy z počátku 20. století, kdy došlo k výše zmiňovanému pokusu o rámcové vytyčení cíle. Později byl stejně neúspěšný i pokus podřídit veškeré odborné a pokračovací školství ministerstvu veřejných prací. Neblaze se pak na vývoji odborného školství, které se v té době týkalo téměř výhradně mužské populace, podepsala i 1. světová válka.

Roku 1930 začala Komise pro didaktickou reformu živnostenského školství vydávat rámcové osnovy, podle kterých byla živnostenská škola pokračovací školou odbornou, tedy vyšším stupněm nad školou obecnou a měšťanskou, jejichž vzdělávání zakončuje. Jednou z hlavních zásad těchto osnov pak bylo, že vyučování v živnostenské pokračovací škole by mělo být *v harmonii s praxí*. A přestože středem zájmu vzdělávání na těchto školách stále zůstávalo odborné teoretické vyučování (75 %), na *významu nabývala dílenská a praktická cvičení*. V roce 1933 vyšel Vzorový soubor cvičných prací doporučení k provádění ve cvičných dílnách pod vedením instruktorů, kteří v té době ještě neměli odborné, tím spíše pedagogické, vzdělání. Výsledkem snah bylo prosazení nového odborného předmětu – technologie. *Na jedné straně tak stála odborná teorie a na druhé straně odborný praktický výcvik*. A mezi nimi jako spojovací článek technologie doplňovaná dílenskými cvičeními ve školní dílně.

Zákon č. 95 z roku 1948 o základní úpravě jednotného školství dal základ vzniku základní odborné školy s tříletou docházkou, která byla zařazena mezi školy třetího stupně, čímž se vytvořil první základ pro budování středního odborného vzdělávání. Důležité pak podle Černohorského (1973) bylo, že pro mládež, která se nevzdělávala na jiné střední škole, byla tato škola povinná. V této době také vznikaly při větších závodech výchovná nebo výcviková střediska, ve kterých dochází k těsnému *spojení teoretického vyučování s odborným výcvikem*. Po podstatném zkrácení délky učební doby v roce 1951 se staly plány na vybudování středního odborného školství nereálnými, lze dokonce mluvit o porušení ideje jednotné školy, která byla zakotvena v zákoně z roku 1948. (Černohorský, 1973)

Padesátá léta byla ale nejen proto ve vývoji odborného vzdělávání chápána jako velice problematická. Zvítězil direktivní způsob řízení a plánování národního hospodářství. Po sovětském vzoru byla tehdy vytvořena soustava státních pracovních záloh, jako prostředek centrálního direktivního rozmisťování pracovních sil podle potřeb národohospodářství.

Učiliště státních pracovních záloh se tak podle Černohorského (1973) stalo novou organizační jednotkou. Jejich hlavním úkolem bylo zajištění stálého přílivu nových pracovních sil do dolů, hutí a jiných důležitých hospodářských odvětví. Státní pracovní zálohy se vytvářely tak, že se pro důležitá hospodářská odvětví vychovával každoročně potřebný počet kvalifikovaných dělníků z řad mládeže ve věku od 15 let. Výchova se prováděla v odborných učilištích a školách závodního výcviku. Pro povolání, která vyžadovala důkladné odborně-technické vzdělání, se školila mládež v odborných učilištích s dvou až tříletou učební dobou. Ministerstvo pracovních sil zřizovalo odborná učiliště a školy závodního výcviku, provádělo nábor a rozmisťovalo jejich absolventy podle potřeb jednotného hospodářského plánu. Absolventi odborných učilišť a škol závodního výcviku byli povinni pracovat v podnicích, které určí ministerstvo pracovních sil, po dobu jím stanovenou v rozmezí od tří do pěti let.

Černohorský (1973) uvádí, že co se týče bezprostřední přípravy mládeže k povolání, odpovídalo zaměření absolventů ostatních forem odborného vzdělávání lépe než u absolventů soustavy státních pracovních záloh, kteří museli být někdy po nástupu na pracoviště přeškolení, neboť učební osnovy pracovních záloh byly předimenzovány a jejich plnění bylo formální, a především proto, že absolventi neznali skutečné výrobní a pracovní podmínky v závodech a podnicích, tedy že jim *chyběla odborná praxe*.

K další změně v systému školství, která zasáhla především učňovské školy, došlo v roce 1972 usnesením vlády, na jehož základě došlo k přestavbě stávajících učebních oborů a zavedení oborů studijních zakončených maturitní zkouškou. V polovině 70. let se začala zřizovat střední odborná učiliště poskytující vzdělání jak ve studijních oborech, tak i v oborech tříletých a dvouletých, kdy zřizovateli byly národní a státní podniky, generální ředitelství i jednotlivé resorty a učňovské školství povýšilo na střední. Střední odborná učiliště byla financována zčásti státem, zčásti budoucími zaměstnavateli.

Dalším zdrojem, ze kterého jsem čerpala informace o tom, jaká pozornost byla věnována odbornému školství především v druhé polovině 20. století je Zpravodaj Výzkumného ústavu odborného školství, konkrétně monotematické číslo 5, které se u příležitosti padesátiletého výročí ústavu věnuje retrospektivě jeho činnosti.

Práce na koncepci profesní přípravy začaly ve spolupráci s ústavem v roce 1967, kdy ministerstvo školství začalo přijímat různá přechodná opatření, která měla usnadnit přeměnu zařízení pro přípravu učňů ve střední školy, rovnocenné gymnáziím a středním odborným školám. Nejvýznamnější z těchto opatření vyplynula z tzv. Zásad obsahové a organizační

přestavby přípravy mládeže pro dělnická povolání, schválených vládou ČSSR v roce 1973. Základní novinkou, která se podle těchto Zásad realizovala, bylo zavádění čtyřletých učebních oborů zakončených maturitou.

Vznikem programového dokumentu Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy v roce 1976, který nově určil rámcovou podobu vzdělávacího systému, vymezil pojetí a funkce vzdělávání ve všech stupních a druzích škol a vytyčil jeho cíle, byla uspokojena potřeba existence nové koncepce přípravy na dělnická povolání. Dokument stanovil, že změny vzdělávací soustavy začnou v základní škole a budou se provádět postupně tak, aby byly ukončeny v roce 1984 přeměnou středních škol. Podle něj měly být zpracovány nové učební dokumenty pro střední odborné školy. Tento dokument měl tak vytvořit předpoklady pro to, aby v blízké budoucnosti vznikla jednotná, vnitřně diferencovaná střední škola. Proto prosazoval například i to, aby v počátečních dvou ročnících všech druhů středních škol – v nichž žáci ukončovali desetiletou povinnou školní docházku – byl obsah všeobecného vzdělávání pokud možno shodný. Všeobecné vzdělávací vyučovací předměty byly do učebních plánů českých odborných škol zařazovány již v prvních desetiletích dvacátého století. Podnětem k tomu byla jednak snaha zvýšit sociální prestiž absolventů těchto škol, jednak potřeba otevřít absolventům odborných škol přístup k vysokoškolskému vzdělávání

Obsah základních odborných předmětů měl být zpravidla společný pro celé skupiny studijních oborů. Odborný profil absolventů dotvářely speciální odborné předměty, jejichž obsah měl dynamicky reagovat na rychlý vědeckotechnický rozvoj. Za největší *nedostatek vzdělávání ve středních odborných školách se na přelomu 70. a 80. let považovala jeho odtrženost od praxe.*

Záležitostmi odborného výcviku se proto Výzkumný ústav odborného školství (VÚOV) začal soustavně zabývat od začátku sedmdesátých let. Do té doby za odborný výcvik odpovídaly instituce příslušných rezortních ministerstev. Když byl odborný výcvik organicky začleněn mezi ostatní vyučovací předměty a začala se zdůrazňovat nutnost jeho vazby na teoretické odborné předměty, ukázalo se, že je nutno specifikovat jeho postavení ve vzdělávacím procesu. VÚOV proto přijal program prací na vytvoření didaktiky odborného výcviku, pojímané jako samostatná disciplína v rámci pedagogiky odborného školství. Na základě tohoto programu byly zpracovány studie týkající se systémů odborného výcviku, cílů a obsahu odborného výcviku, modelu struktury jeho učiva, modelu osvojování pracovních

činností a zásad pro tvorbu modelů metodické koncepce odborného výcviku, jejichž autorem byl Karel Vlášek. Když byl odborný výcvik organicky začleněn mezi ostatní vyučovací předměty a začaly se zdůrazňovat jeho vazby na teoretické odborné předměty, ukázalo se, že je nutno podle Vláška (1974) „specifikovat jeho postavení ve vzdělávacím procesu, jeho cíle, obsah, rozsah, organizaci, formy, systémy, zásady, metody, prostředky, charakter a kritéria pro výběr a normování učebních prací“. Byl proto přijat program prací na vytvoření didaktiky odborného výcviku, pojímané jako samostatná disciplína v rámci pedagogiky odborného školství.

1. 2 Příprava na výkon sociální činnosti před rokem 1989

1. 2. 1 Počátky sociální práce

Podle Novotné (1992) byly počátky a vývoj péče o potřebné ve starších dobách u nás v mnohém podobné jako v západním světě. Nejstarší formu organizované pomoci potřebným zajišťovala církev, v jejímž rámci se vyvíjely řády a bratrstva, které se věnovaly pomoci potřebným. Při klášterech a kostelech vznikaly ústavy, nemocnice, útulky pro staré, zmrzačené, osiřelé apod. Nemocnicím spojeným s chudobinci se tehdy říkalo špitály. Ve 13. - 14. stol. došlo k velkému nárůstu počtu chudých, církev se mohla starat jen o ty nejpotřebnější, proto iniciativu přebírala i velká města, která zaměstnávala veřejné lékaře a opatrovníky, mnozí jednotlivci s potřebou pomáhat pořádali různé akce, podporovali chudé.

Ve 13. století hrály poměrně zajímavou roli v této oblasti také ženské náboženské spolky „bekyně“. Toto hnutí bylo původně vyvoláno velkým populačním nepoměrem mužů a žen v důsledku křížových výprav. Volné sdružení osob se postupně přetvořilo v řád, který však nebyl tak přísný jako jiné uzavřené řády. Bekyně byly středověkým společenstvím žen, které bylo samostatné jak svým myšlením, tak i působením. Řídily se klášterními pravidly, ale neskládaly žádný slib. Mohly tak vyučovat, provozovat obchod, a dokonce i opustit řád, když se chtěly provdat nebo vrátit ke své rodině. Řád prikazoval sice poslušnost a pokání, ale ne chudobu, jako tomu bylo u jeptišek. Mnohé členky byly vdovy, či neprovdané ženy z bohatých a vážených rodin. Jejich náplň života spočívala v modlitbě a charitativních činnostech. Většinou se staraly o nemocné a staré lidi. Rovněž v Čechách se značnou měrou podílely na charitativní činnosti té doby (např. Brno, Český Krumlov, Kolín).

Přestože Anežka Přemyslovna, pokládaná za zakladatelku ošetrovatelství v českých zemích již ve 13. století vypracovala pravidla, podle kterých se o ležící nemocné pečovalo, *nelze hovořit o přípravě na výkon sociální práce jakoukoli organizovanou formou.*

1. 2. 2 Sociální práce a odborná příprava na ni v 18. a 19. století

V období renesance a osvícenství se do popředí se dostává nová společenská třída – měšťanstvo, které přebralo některé charitativní aktivity. Zde se datuje počátek organizované léčebné péče. V polovině 18. století se objevila snaha o oddělení léčebných a azylových zařízení. Po zavedení školské reformy Marií Terezií se začalo pracovat i s problematikou zanedbaných dětí (dětí ulice). Chudinská péče jim poskytovala ošacení, rodičům bylo uloženo pod sankcí ztráty veškerých podpor posílat děti do tkalcovských škol v 6 letech, zde děti byly za práci placeny. Následkem osvíceneckých reforem na konci 18. století katolická církev přichází o rozhodující postavení v oblasti péče o chudé. Syn Marie Terezie Josef II. budoval nové zdravotně sociální instituce, roku 1781 vydal „Pravidla direktivná“, která stanovovala provozní řády nově zakládaných institucí a způsoby (formy) ústavní péče, na jejichž základě vzniklo roku 1787 ve všech zemích množství farních chudinských ústavů. V roce 1868 vyšel nový chudinský zákon, jenž upravil povinnost obce pečovat o občana, který se ocitl v nouzi. Pokud nepomohli jiní lidé (např. příbuzní), obce měly povinnost chudým poskytnout nezbytnou výživu, ošetření v nemoci, péči a výchovu jejich potomků, prostředky byly poskytovány peněžitou nebo materiální formou. Sociální práci se kromě řádových sester v této době zabývaly z příkazu Marie Terezie i pouliční prostitutky, pro které byla práce v chudobincích trestem za jejich prostituci. Lze předpokládat, že se jim nedostalo *žádného teoretického ani praktického vzdělání* v oblasti výkonu sociální nebo ošetrovatelské práce.

Následkem industrializace v 19. století, rozvojem měst a zbídačováním širokých vrstev obyvatel se začaly objevovat nové problémy - dětská práce, tuláctví, žebrota, dětská kriminalita, proto došlo roku 1811 k uzákonění postavení dítěte v rodině v občanském zákoníku, který dětem zajišťoval nárok na výchovu a výživu, soudní ochranu. Školský zákon z roku 1869 nařídil zřizování ústavů pro zanedbané a zpustlé děti, skutečná organizace péče o mládež ale neexistovala, byla pouze „na papíře“ – soud mohl odebrat dítě z rodiny, ale neměl

kam ho umístit. Až v roce 1883 vznikly první vychovatelny pro chlapce (dnes výchovný ústav).

Významný pro rozvoj sociální práce byl také tzv. Chudinský zákon z roku 1868, který upravil povinnost obce pečovat o občana, který se ocitl v nouzi a příslušel do obce domovským zákonem. Obce měly povinnost chudým poskytnout nezbytnou výživu, ošetření v nemoci, péči a výchovu jejich potomků. Tyto prostředky byly poskytovány peněžitou nebo materiální formou nebo byly děti chudých umístěny do ústavu. Postupem času začaly přejímat značnou část úhrad za poskytování péče jednotlivé země Rakousko – Uherské monarchie.

V žádné odborné literatuře ani jiném zdroji se mi nepodařilo nalézt zmínku o tom, že by pro práci v oblasti sociální péče byli systematicky připravováni a vzděláváni odborníci. Domnívám se tedy, že praktickým dovednostem i teoretickým znalostem se osoby, které se této činnosti věnovali, přiučovali od svých zkušenějších kolegů, případně od lékařů, v samotném procesu sociální a ošetrovatelské práce.

Situace se začala měnit až ve druhé polovině 19. století, vliv na to měly i velké české spisovatelky Karolína Světlá a Eliška Krásnohorská, které stály v čele ženského hnutí a byly horlivými vlastenkami a zastánkyněmi ženských práv. Založily roku 1874 první ošetrovatelskou školu v Praze. V této české škole se ošetrovatelky *vzdělávaly teoreticky* pod vedením českých lékařů, zpravidla současně přednášejících na Lékařské fakultě Univerzity Karlovy. Každý kurz trval několik měsíců. Jen menší část absolventek však skutečně předpokládala, že bude prakticky provádět ošetrovatelskou péči jako svoje zaměstnání, neboť více než polovinu studentek tvořily měšťanské dámy shromážděné kolem Ženského výrobního spolku, které ve studiu na ošetrovatelské škole především oceňovaly možnost vzdělávat se, a tak se společensky alespoň částečně vyrovnat mužům. Škola neměla dlouhého trvání a po několika letech, pravděpodobně z národnostních a finančních důvodů, zanikla.

1. 2. 3 Sociální práce a vzdělávání odborníků ve 20. století

Podle Novotné (1992) se počátkem 20. stol. původně roztržitá péče mění na organizovanou, jsou uplatňovány principy individualizace a prevence. Veškerá pomoc zhruba

od počátku 20. století byla přiznávána na základě žádosti. Příslušný orgán rozhodl, zda vyhoví, a to na základě tří kritérií:

- uspokojit životní potřeby žadatele;
- uspokojit morální potřebu dárce;
- uspokojit sociální potřeby společnosti;

Dochází k rozvoji nových forem sociální práce, se snahou zaměřit se na jednotlivé klienty, volit individuální přístup k hledání příčin problémů a systematicky hledat řešení, což vedlo k uvědomění si, že nejlepší formou pomoci není jednorázový dar, který má pouze dočasný efekt. Objevují se snahy o nastavení objektivního měřítka tak, aby se dala posoudit oprávněnost nároku a potřebnost žadatele.

Novotná (1992) uvádí, že také v oblasti přípravy na výkon sociální a ošetrovatelské práce dochází ke značnému posunu. V roce 1916 byla v Praze otevřena česká Státní dvouletá ošetrovatelská škola, která pokračovala v činnosti i po skončení první světové války v nově vzniklém Československu a stala se vzorem pro vznik řady dalších ošetrovatelských škol vznikajících na území mladé republiky. Škola měla vysokou odbornou úroveň, k jejímu vybudování byly v r. 1920 pozvány do Prahy tři zkušené americké sestry v čele s Miss Parsons, které vypracovaly *koncepty teoretické i praktické výuky* a postupně zacvičily pro práci sester učitelek - instruktorek praktického vyučování první absolventky této školy.

České ošetrovatelství mezi válkami nebylo orientováno jen na rozvoj nemocniční služby, ale i na sociální sféru. Koncepce některých programů byla neucelená, docházelo k fluktuaci pracovníků, celá sociální práce byla založena pouze na laickém nadšení, proto rostla potřeba vzdělávání profesionálních sociálních pracovníků. Poprvé se o vzdělávání sociálních pracovníků a jejich profesionalizaci zmínila v tisku Alice Masaryková, a to už v roce 1914.

Podle Novotné (1992) byl počátečním pokusem o vzdělání nejprve desetidenní kurz v roce 1918, poté byla zřízena Ženská vyšší škola pro sociální péči, která původně zajišťovala roční studium, později následovalo dvouleté pomaturitní studium a došlo i ke změně názvu na Vyšší školu sociální péče (VŠSS). Veřejnost i úřady ale odmítaly uznat odbornost nově vzniklého povolání sociálních pracovníků (docházelo k záměně s profesí ošetrovatelek a pěstounek). Výkon profesionální sociální práce za mzdu byl považován za nadbytečný, protože byl tradičně spojen s dobrovolnickou službou. Absolventky školy založily profesní spolek Organizace absolventek VŠSS, který v roce 1927 internoval u všech příslušných orgánů, aby pracovní místa v sociálních službách byla obsazena jen sociálními pracovníky,

poprvé byla v našich zemích zformulována definice sociální práce, jako snahy o zlepšení hospodářských, existenčních, právních a zdravotních podmínek lidí, kteří nejsou schopni se hájit sami. Studium na VŠSS poskytovalo podle Novotné *vzdělání v teoretických předmětech* (základy práva, somatologie, psychologie, sociologie apod.), které byly doplňovány exkurzemi do sociálních a zdravotních zařízení *a praktickým výcvikem* ve vybraných zařízeních.

Významnou roli v podpoře ošetrovatelství a sociální práce a ve vzdělávání v těchto oblastech hrály nejen Alice Masaryková, dcera prvního čs. prezidenta T. G. Masaryka a předsedkyně Československého Červeného kříže, ale i Hana Benešová, manželka druhého čs. prezidenta Edvarda Beneše.

Po roce 1945 proběhly změny v sociální politice a v sociální práci vlivem znárodňování majetku, došlo ke zvýšení vlivu státu na přerozdělování majetku, snížení sociální a příjmové diferenciaci. Následkem byla změna třídní a sociální struktury obyvatelstva. Po roce 1948 s převzetím sovětského modelu centrálního plánování byly přijaty názory, že sociální problémy vznikají z ekonomických podmínek společnosti. Změna podmínek měla tedy vést k jejich vyřešení, potlačení. Předpokládalo se, že to povede k odstranění nezaměstnanosti, chudoby, třídních rozdílů a dalších souvisejících problémů, sociální problémy byly proto chápány jako pouhé přežitky kapitalistické společnosti, které pominou, až zvítězí socialismus. Sociální politika a sociální péče byly plně závislé na státních úřadech, byly jimi financované a organizované. Péče byla zredukována především na poskytování finančních dávek, nebral se ohled na individuální potřeby člověka.

Podle Novotné (1992) tyto skutečnosti zapříčinily i změny v sociálně zaměřeném školství. Po roce 1948 byly dvouleté ošetrovatelské školy sloučeny s rodinnými a sociálními školami a přejmenovány na Vyšší sociálně zdravotní školy. Z původních 28 vyšších sociálních škol zůstala po r. 1953 pouze jediná v Praze, většina absolventů pracovala poté na národních výborech.

V šedesátých letech, jak uvádí Novotná, došlo k určité renesanci institucí sociální politiky, např. k návratu některých řádových sester z nucené internace do léčeben. Ve druhé polovině 60. let je formulována nová koncepce sociální politiky, dochází k znovuoobjevení sociální péče, *obnovení sociálního školství*.

Vzniká Společnost sociálních pracovníků, která vedla a snažila se inovovat sociální práci, snažila se o její rozvoj, zvyšování kvalifikace sociálních pracovníků, posílení jejich prestiže i

motivace. Začalo být zpochybňováno represivní řešení sociálních problémů (např. zavíráním pacientů do psychiatrických léčeben, domovů, ústavů apod.), zaváděly se první alternativní postupy ohleduplnější ke klientům. Nejvíce se inovace projevovaly v přístupu ke starým lidem (gerontologické poradny) a mládeži.

V sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století byla veškerá sociální činnost v rukou státu. Nejvýznamnějším jevem v této oblasti je například prodloužení mateřské dovolené, rozšíření pečovatelské služby nebo vznik denních stacionářů pro seniory. Sociální péče se začala rozvíjet i v závodech a výrobních jednotkách – mnohé sociální služby poskytované dosud státní správou se přesunuly na závody. Ve velkých výrobních závodech se rozšiřují odbory péče o pracující, objevuje se snaha pečovat o mladistvé zaměstnance, ženy s malými dětmi, svobodné matky. Do pracovního procesu jsou zařazováni lidé propuštění z vězení, Romové, zvyšuje se zájem o osoby v předdůchodovém a důchodovém věku, a to formou kurzů, klubů důchodců, setkávání s bývalými pracovníky. Tuto činnost vykonávají referenti se *středním sociálním vzděláním*, z čehož vyplývá poptávka po *odborných znalostech ze sociální práce*.

Původně zavržená sociální práce se tak začíná pomalu obnovovat díky úsilí lidí z praxe především ve zdravotnictví a postpenitenciární péči. Kusé poznatky ze zahraničních teorií a metod byly ovšem cenzurovány tak, aby nemohly negativně ovlivnit postoje veřejnosti vůči KSČ, proto se vůbec nehovořilo o drogové problematice, alkoholismu, životních podmínkách v ústavech, rasistických postojích, bídě Romů, otřesných podmínkách v léčebnách. KSČ zakazovala realizovat výzkumy na tato témata. *Specializované vysokoškolské vzdělání sociálních pracovníků bylo zrušeno, střední se zaměřovalo především na výkon správních předpisů*, sociální práce jako obor byla sice degradována a podceňována, přesto se rozvíjela. Sociální pracovnice zastupovaly práva dětí u soudu, poskytovaly péči starým lidem, vyřizovaly jim sociální dávky, geriatrické sestry je navštěvovaly v domácnosti apod. (Novotná, 1992)

2. Odborné vzdělávání po roce 1989

2. 1 Změny v odborném vzdělávání po roce 1989

Podle Pěluchy [on line] se v polistopadovém období systém odborného vzdělávání zásadně změnil. Před rokem 1989 uzavíraly výrobní podniky smlouvy na přípravu odborných pracovníků přímo se středními odbornými učilišti (SOU) a za jejich přípravu hradily část nákladů. Tak byla zajištěna přirozená regulace počtu učňů v SOU podle potřeb trhu práce. Po roce 1989 některé výrobní organizace zanikaly nebo byly privatizovány a náklady na učně hradit přestávaly. Novela školského zákona č. 522/1990 Sb. z roku 1995 umožnila přijímat učně ke studiu i bez smlouvy s konkrétní výrobní organizací a veškeré náklady na učně byly hrazeny ze státního rozpočtu. Tato situace poskytovala středním školám i učilištím volnost ve struktuře učebních a studijních oborů. Střední odborná učiliště i střední školy se snažily maximálně rozšířit nabídku oborů vzdělávání a vyhovět žákům, kteří se do školy hlásili. Důvodem byl zejména tzv. normativní systém financování, který zajišťoval státní příspěvek škole v přímé vazbě na počty žáků, délku studia a různou náročnost potřeby výdajů na vzdělávací programy. Byly tak zřizovány i obory, velmi často úzce zaměřené, na které neměly školy potřebné vybavení, ani kvalifikované pedagogické pracovníky, které se později ukázaly jako nevhodné a neodpovídaly potřebám trhu práce.

V roce 1998 byla stanovena rámcová pravidla Standardem středoškolského odborného vzdělávání a vzdělávací programy se novým požadavkům začaly přizpůsobovat. K další změně došlo po roce 2000, kdy se začalo mluvit o rámcových a školních vzdělávacích programech (RVP a ŠVP).

Kurikulární reforma středního odborného vzdělávání je rozdělena do několika etap. Byla zahájena v roce 2007 vydáním první skupiny RVP, v roce 2010 byla vydána jejich poslední čtvrtá skupina a v roce 2012 by již všechny střední školy měly vzdělávat podle svých ŠVP. V rámci jednotlivých etap byly postupně vydávány RVP pro obory vzdělávání, které nahrazují původní vzdělávací obory. V roce 2004 existovalo přes 400 vzdělávacích programů, které se postupně redukovaly na cca 200 ne tak úzce koncipovaných oborů.

V současné době jsou odborné obory s maturitní zkouškou zpravidla profesně orientovány a organizují je převážně střední odborné školy. Školy uskutečňující odborné obory ukončené maturitní zkouškou byly založeny na českém území již v 19. století. Dřívější střední odborné vzdělávání bylo v zásadě pojímáno jako konečné, neboť předpokládalo přímý

vstup do zaměstnání na střední kvalifikační úrovni. V současnosti střední vzdělání s maturitní zkouškou (ISCED 3A) poskytuje nadále kvalifikaci k přímému výkonu povolání, ale umožňuje i vstup na terciární úroveň vzdělávání (na vysoké a vyšší odborné školy). Kromě odborné (profesní) složky zahrnuje vzdělávání i část všeobecnou, která tvoří asi polovinu vzdělávacího obsahu. Široké spektrum oborů je členěno do 27 skupin. Vzdělávání se uskutečňuje zejména ve čtyřletých oborech, které jsou určeny žákům po ukončení povinné školní docházky (15letým). [on line: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_CZ_CS.pdf]

2. 2 Sociální práce a vzdělávání odborníků po roce 1989

Po roce 1989 se obor sociální práce stal novou prioritou. Bylo obnoveno vysokoškolské vzdělávání v tomto oboru, v roce 1990 se náměstek ministra práce a sociálních věcí I. Tomeš obrátil na představitele vysokých škol se žádostí o zřízení kateder sociální práce. Byly ustaveny nejprve na Karlově univerzitě v Praze a Masarykově univerzitě v Brně a postupně reagovaly na potřebu vysokoškolsky kvalifikovaných sociálních pracovníků. Objevily se nové problémy (dříve neexistující či utajované), jako prostituce, problémy s propuštěnými po amnestiích, bezdomovectví, problematika menšin, domácí násilí, nezaměstnanost. Hlavním inovačním trendem 90. let byla snaha o deinstitucionalizaci sociálních služeb, vytváření alternativ k tradiční (většinou ústavní) péči a masivní nástup neziskových organizací do sociální péče.

Podle Havrdové (1999) bylo významným příspěvkem k vymezení profesionality v rámci vzdělávání vytvoření Minimálních standardů vzdělávání v sociální práci v roce 1993. K vymezení profesionální role dále přispěla Společnost sociálních pracovníků vypracováním Etického kodexu, který je platný od roku 1995. O dva roky později byl za pomoci britských lektorů Li Mc Dermontové a Thomase Hännchena vytvořen program odborné přípravy supervizorů v sociální práci, který velmi dobře objasnil otázku kritérií, podle nichž je možné rozpoznat dobře zvládnutou roli sociálního pracovníka. V roce 1997 byly také zahájeny práce na vytvoření a ověření praktických kompetencí v sociální práci.

V této době vznikaly i první studijní obory středních odborných škol zaměřené na sociální činnost. Většina těchto škol vznikla tak, že se transformovaly z tzv. rodinných škol na

střední odborné školy zaměřené na sociální činnost nebo veřejnosprávní činnost. Rodinné školy vznikaly po roce 1989 a navazovaly na tradici ženských škol, jejichž vznik souvisel s rozvojem sociální práce ve 20. letech, na němž se podílela značnou měrou Alice Masaryková.

Studijní obor sociální péče – pečovatelská činnost byl zahájen 1. září 2001. Obecným cílem tohoto oboru je vytvořit u absolventů dovednosti a návyky potřebné pro péči o děti, staré nebo handicapované občany. Těchto dovedností nabývají jak v odborných předmětech, jako jsou pečovatelské, zdravotní nauka, psychologie, sociální péče, speciální pedagogika, tak absolvováním odborných praxí na reálných pracovištích, kde přicházejí do styku s klienty sociálních služeb.

Sociální činnost má v naší zemi dlouhodobou tradici, i když ne v každém období byla v popředí celospolečenského zájmu. I v takových dobách se ale vždy našli buď jednotlivci, nebo různé spolky, které se péčí o sociálně potřebné zabývaly (viz kapitola 1.2.). I když v současné době je sociální činnost pojímána koncepčně, stále je její kvalita závislá na každém individuálním člověku, který se jí zabývá. Vzhledem k tomu, že není jejich práce celospolečensky hodnocena tak, jak by si zasloužila, a to i finančně, lze usuzovat, že většina z těch, kteří se jí věnují, ji nechápe jako práci, ale jako poslání. A studenti, kteří si vybrali tento studijní obor v dnešní především materialisticky orientované době, si jistě zaslouží uznání a kvalitní přípravu ze strany školy.

2. 3 Cíle středního odborného vzdělávání v současném pojetí

„Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince. Poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. Střední vzdělávání dále vytváří předpoklady pro přípravu pro plnoprávný občanský a osobní život, samostatné vzdělávání a celoživotní učení, pokračující v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti.“ (§ 57 Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, Část čtvrtá, Hlava I., § 57)

Podle tohoto zákona se střední školy dělí na následující typy:

a) *gymnázia* jsou střední všeobecně vzdělávací školy nazývané tak v souladu se střeoevropskou tradicí. Poskytují všeobecné střední vzdělání ukončené maturitní zkouškou (ISCED 3A) a připravují žáky především k vysokoškolskému studiu,

b) *střední odborné školy*, které poskytují ve čtyřletém studiu střední odborné vzdělání ukončené maturitní zkouškou (ISCED 3A) opravňující ucházet se o vysokoškolské vzdělávání, a kvalifikují své absolventy k výkonu středních funkcí

c) *střední odborná učiliště* poskytují ve dvouletých a tříletých oborech kvalifikaci k dělnickým a obdobným povoláním (ISCED 3C).

Z uvedeného vyplývá, že absolvent střední odborné školy by měl být na výkon budoucího povolání připraven po teoretické i praktické stránce. K všestrannému rozvoji studenta významně přispívá studijní praxe.

2. 4 Studijní praxe

Slovem praxe (z řeckého *praxis*) podle Petráčkové (2000) bývá označováno několik navzájem souvisejících pojmů. V základním smyslu slova se jedná o zavedený, obvyklý způsob chování, jednání či nějakého společenského postupu. Tento význam bývá označován souslovím společenská praxe. Filozofem, který jako první důkladně rozebral vztah teorie a praxe, byl Aristotelés ve svém díle *Politika*, kde dokládá neoddělitelnost teorie, tedy etiky a politické vědy, od praxe ve smyslu samotné politické činnosti. Opakem slova praxe pak v tomto úhlu pohledu je slovo teorie, jako soubor tvrzení, která považujeme za pravdivá.

Slovo praxe ale může být chápáno také jako zcela konkrétní osobní zkušenost, zběhlost, zručnost, dovednost. Opakem praxe v tomto smyslu slova tohoto slova pak může být třeba slovo nezkušenost.

Studijní praxe je jednotícím prvkem mezi teorií a praxí a má za úkol pomoci získávat zkušenosti, rozvíjet dovednosti, posilovat zručnost. Dochází zde tedy k naplnění obou významů slova praxe. Jejím cílem je dále vytvářet dobrý vztah k vykonávané činnosti a upevňovat pocit hrdosti na vlastní dobře provedenou práci. Studijní praxe rozvíjí komunikační schopnosti a připravuje studenty na budoucí pracovní prostředí. Podporuje odbornou

způsobilost a rozvíjí kompetence studujících k výkonu práce v příslušných typech institucí a organizací.

Podle § 71 Zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem podrobnosti o organizaci a průběhu středního vzdělávání, teoretickém a praktickém vyučování, dále náležitosti smlouvy o obsahu, rozsahu a podmínkách praktického vyučování. Prováděcím předpisem je Vyhláška 13/2005 Sb. ze dne 29. prosince 2004 o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, podle které:

- Učební praxe a odborná praxe se uskutečňuje v rozsahu stanoveném rámcovým vzdělávacím programem ve školách, ve školských zařízeních nebo na pracovištích fyzických nebo právnických osob.
- Učební praxe se uskutečňuje jako součást vyučování pravidelně. Odborná praxe se uskutečňuje jako součást vyučování v blocích, zpravidla v celých týdnech.
- Učební praxi i odbornou praxi vyučuje učitel odborných předmětů a učitel praktického vyučování. Procvičování dovedností žáků na pracovištích fyzických nebo právnických osob lze provádět za vedení a dozoru instruktorů.
- Organizační uspořádání učební a odborné praxe stanoví ředitel školy podle zaměření daného oboru vzdělání a podle podmínek stanovených pro průběh vzdělávání v rámcovém vzdělávacím programu.

V oboru sociální činnost mohou být realizovány obě formy studijní praxe – tedy *praxe odborná*, která je také předmětem výzkumu této práce a *praxe učební*, která se podle vyhlášky realizuje jako průběžná a jejím výstupem je praktická maturita. Někde je učební praxe s ohledem na místní podmínky nahrazena *praktickým vyučováním*, které probíhá na cvičném pracovišti ve škole. Studijní praxe - jak odborná, tak učební - je organizační forma středoškolské výuky, která probíhá mimo střední školu a může být uskutečňována několika způsoby. Způsob realizace praxe studentů si škola stanovuje ve svém Školním vzdělávacím programu, při jehož tvorbě se řídí Rámcovým vzdělávacím programem, podle kterého pro

úspěšnou realizaci vzdělávání je nutné vytvářet podmínky pro osvojení požadovaných praktických dovedností a činností formou cvičení, učební a odborné praxe. Obsah praktických činností se odvíjí od vzdělávacích oblastí a obsahových okruhů RVP. Při rozpracování obsahového okruhu do ŠVP škola zohlední podmínky praktického vyučování a možnosti uplatnění absolventů v regionu.

2. 4. 1 Realizace studijní praxe

Podle Kofroňové (2001) seznámení s reálným pracovním prostředím podniků, organizací a firem zlepšuje orientaci absolventů na trhu práce. Hlavním smyslem přítomnosti žáka ve firmě pak je umožnit, aby žák poznal pracovní prostředí, ve kterém by měl později vykonávat své povolání, aby došlo k rozvoji jeho sociálních kontaktů se zaměstnanci a řídicími pracovníky firmy, příp. i s budoucím zaměstnavatelem. Zkušenosti z mnoha rozvinutých zemí ukazují, že tento přístup má pozitivní vliv na budoucí zaměstnatelnost absolventa a že se zvyšuje možnost získat ve firmě, kde stráví určitou dobu, i trvalé zaměstnání.

V Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) je jednoznačně podporována odborná praxe: "Dále je nezbytné zajistit za spolupráce zaměstnavatelů pro každého žáka ve středním odborném vzdělávání (event. zpočátku alespoň pro žáky učebních oborů) alespoň několikaměsíční řízenou praxi v podnikové sféře. To by umožnilo, aby se žáci i v tomto omezeném čase seznámili s reálným pracovním prostředím, pracovními vztahy, etikou povolání, komunikací na pracovišti a aby navázali kontakty a získali první zkušenosti s osobní prezentací, které využijí při pozdějším hledání zaměstnání."

[on line: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>, str. 53]

Ve většině studijních oborů je praxe koncipována především s cílem poznání reálného pracovního prostředí. Údaje o rozsahu praxe a účasti žáků jednotlivých středních škol na ní však nejsou u nás k dispozici, protože způsob realizace praxe není v učebních dokumentech jednoznačně předepsán. Proto bylo pracovníky Národního ústavu odborného vzdělávání v roce 2001 provedeno šetření, zabývající se účastí žáků studijních oborů SOŠ na praxi v reálném pracovním prostředí. Výsledky tohoto šetření jsou diskutovány v empirické části této práce.

2. 5 Didaktika praktického vyučování

Praktické vyučování probíhá jako součást výuky odborných předmětů, ale také jako možná alternativa učební praxe. Realizuje se na cvičném pracovišti nebo v simulovaném prostředí a vychází z teoretické průpravy v rámci odborného předmětu. Je zaměřeno především na výcvik praktických dovedností. Pracuje s pojmy: vědomost, schopnost, dovednost, nácvik a návyk a je přípravou pro následnou odbornou praxi, která probíhá již na reálném pracovišti a na kterou by měl být student středoškolského odborného vzdělávání dobře připraven. Proto by si i učitelé odborných teoretických předmětů měli uvědomit propojení teoretického základu s následným praktickým využitím. Měli by zvládat nejen obecnou didaktiku a didaktiku svého předmětu, ale měli by být seznámeni i s didaktikou praktického vyučování a uplatňovat ji ve svém výchovně vzdělávacím procesu.

Didaktika praktického vyučování je disciplína, která se zabývá vyučovacím procesem při praktickém výcviku žáků. Jednotlivé pojmy didaktiky praktického vyučování budou uvedeny nejprve obecně a poté je budu v textu psaném kurzívou konkretizovat na příkladech praktického vyučování v oboru sociální činnost.

Podle Ciché (2006):

- Vědomost chápeme jako soubor informací, které si žák osvojil v průběhu vyučovacího procesu, *pro obor sociální činnost jsou to například teoretické informace o způsobech komunikace se specifickými skupinami klientů.*
- Schopnost je individuální potenciál člověka, který je ovlivnitelný výchovou vzděláváním i vlastním úsilím, jsou tedy rozvíjeny. *Mezi schopnosti, které jsou rozvíjeny u studentů oboru sociální činnost, patří schopnost přiměřené empatie, tedy vcítění se do problému klienta.*
- Dovednost je způsobilost člověka k provádění určité činnosti, do jisté míry je podmíněna vrozenými předpoklady, ale dosahuje se jí i učením a výcvikem. *Mezi kompetence v oblasti komunikace pro studenty oboru sociální činnost patří dovednost účastnit se aktivně diskusí, formulovat a obhajovat své názory a postoje nebo se*

naučit s porozuměním poslouchat mluvené projevy (např. výklad, přednášku, proslov aj.), pořizovat si poznámky.

- Při nácviku jde o opakované provádění činnosti spojené s vhodnou formou motivování a návyk je pak definován jako zautomatizovaná činnost osvojená opakováním. *Pro studenty oboru sociální činnost je důležité při přípravě a realizaci výchovně-vzdělávací činnosti nacvičit zohledňování individuální zvláštnosti a subjektivní potřeby klientů i objektivní podmínky, ve kterých bude činnost probíhat.*

A právě osvojování návyku jako finálního výsledku celého procesu od vědomosti přes dovednosti a nácvik je nejlépe realizováno v praxi při přímém kontaktu s klientem.

2. 5. 1 Kurikulum praktického vyučování

Učitel teoretických odborných předmětů, ale ani učitel praktického vyučování se ve své práci neobejde bez základních pedagogických dokumentů – učebních plánů, učebních osnov a tematicko-časových plánů. V současné době jsou tyto dokumenty shrnuty ve školních vzdělávacích programech, kterými se musí učitel při přípravě na vyučovací jednotku řídit. Podle ŠVP pro obor sociální činnost na sledovaných školách jsou hodiny praktického vyučování zařazovány do vyučování teoretického odborného předmětu. ŠVP stanovuje přesnou dotaci hodin teoretické výuky a praktického nácviku. Učitel se tedy prostřednictvím ŠVP seznámí s obsahem učiva daného předmětu a hodinovou dotací na jednotlivá témata.

2. 5. 2 Metodicko-pedagogická stránka výuky

Než si učitel začne plánovat konkrétní hodinu, měl by si stanovit, jaké jsou jeho cíle, rozhodnout se, čeho chce dosáhnout. Cíl je podle Ciché (2006) ideální stav, kterého chce učitel ve vyučovací jednotce dosáhnout. Cíle se podle struktury dělí na kognitivní (poznávací,

vědomostní, vzdělávací), afektivní (výchovné, postojoyé) a psychomotorické (dovednostní, výcvikové). V didaktice praktického vyučování se vychází z vědomostí dosažených v teoretickém vyučování, tedy z dosažení cílů kognitivních. Více než jinde se pracuje s cíli psychomotorickými, neboť vymezují dovednosti studentů.

Vzhledem k tomu, že v oborech zaměřených na sociální činnost se praktické vyučování soustřeďuje na budoucí kontakt s klienty, nabývá na důležitosti i dosahování cílů afektivních. *V konkrétním případě pro obor sociální činnost může být cílů dosahováno takto:*

- *kognitivní cíl - v rámci teoretické výuky nabytí vědomostí o mentální retardaci a specifických způsobech práce s mentálně retardovanými klienty,*
- *psychomotorický cíl - v průběhu nácviku získání dovedností, jak tyto specifické metody realizovat,*
- *afektivní cíl - student projevuje chování podporující dobré mezilidské vztahy, vhodně komunikuje, využívá vhodným způsobem motivace.*

Tyto kompetence se naplňují v průběhu praktického vyučování, dosažení afektivních cílů je však realizovatelné pouze v přímém kontaktu s klientem, který poskytuje jediné odborná praxe.

Pojem **metoda** pochází z latinského *methodos*, což znamená cesta nebo postup. V praktickém vyučování ji tedy chápeme podle Ciché (2006) jako cestu za určitým cílem. Výběr jednotlivých metod závisí na obsahu učiva, teoretické průpravě žáků, jejich individuálních zvláštностech, ale i na materiálně-technickém vybavení. Podle pyramidy učení (Kalhous, Obst & kol., 2002, in Cichá, 2006), patří mezi nejméně efektivní metody výklad nebo čtení, a naopak nejefektivnějšími jsou diskuze ve skupinách a především praktické cvičení. Ve středu pyramidy jsou audiovizuální metody a demonstrace. *Využití jednotlivých metod v oboru sociální činnost lze předvést například na tématu z předmětu pečovatelsví – sledování fyziologických funkcí.*

- *Výklad - studenti jsou seznámeni s teoretickým základem fyziologických funkcí a jejich fyziologickými hodnotami – například s tlakem krve.*
- *Demonstrace – je předveden způsob měření tlaku krve digitálním a rtuťovým buď promítnutím instruktážního filmu, nebo ukázkou s použitím konkrétních přístrojů.*
- *Praktický nácvik - úkol pro skupiny studentů – proveďte vzájemného měření tlaku krve nejprve rtuťovým a pro kontrolu i digitálním tlakoměrem.*

- *Diskuze - studenti naměřené hodnoty diskutují.*

V praktickém vyučování lze užívat i dalších metod. Při problémovém vyučování je studentům zadán úkol, kterým se studenti zabývají a hledají konkrétní důvody a příčiny. *Příkladem pro obor sociální činnost je například tento problém: Zamyslete se nad tím, proč terapeutický program nemusí mít u klientů vždy pozitivní odezvu.*

Vhodná pro řešení praktických problémů, vytváření dovedností a nácvik rozhodovacích procesů je též metoda inscenační, při které žáci hrají role. *Tuto metodu lze úspěšně použít např. v předmětu sociální aktivizace, kde se studenti učí připravovat a realizovat terapeutické programy pro klienty sociálních služeb. Určený student si připraví terapeutický program a prakticky jej realizuje se svými spolužáky, kteří hrají role klientů.*

Situační metoda založená na bezprostřední konfrontaci zkušeností vědomostí a postojů žáka s konkrétními problémovými situacemi. V praktickém vyučování v oboru sociální činnost je obzvláště důležitá, protože se žák učí řešit konkrétní situace, které mohou nastat v reálném životě, v kontaktu s klientem, *například při sjednávání konkrétní sociální služby nebo při vytváření individuálního plánu klienta.*

Prostřednictvím projektové metody dochází k integraci jednotlivých předmětů do jedné činnosti. Studenti se učí informace dávat do souvislosti, spolupracovat, objevovat nepoznané. *Tuto metodu lze využít v oboru sociální činnost například při práci na projektu zaměřeném na uspokojování potřeb umírajícího klienta, tuto problematiku pak budou studenti řešit z holistického pohledu (tzn. z hlediska biologického, psychického, sociálního i spirituálního).*

Aby mohl učitel prověřovat a objektivně **hodnotit výkony** studenta, musí být seznámen s metodami prověřování a formami hodnocení praktického vyučování.

Prověřování praktických dovedností je vlastně zjišťování, jak si žáci osvojili pracovní postupy, tedy že si umí představit budoucí výsledek, zná postup práce, dokáže jednotlivé pracovní činnosti správně vykonávat. Prověřování by mělo provázet průběžné hodnocení. Měla by být poskytována reflexe ze strany nejen učitele, ale i ostatních žáků a také vyžadována sebereflexe od prověřovaných žáků. *V oboru sociální činnost například při prověřování dovednosti poskytování služby v oblasti údržby lůžka klienta můžeme použít metody individuálního nebo skupinového prověřování, student může být v roli instruktora nebo v roli kontrolora – tyto metody jsou vhodné právě při použití vzájemné reflexe.*

„Žák je hodnocen známkou za praktické uplatnění teoretických znalostí a dovedností získaných v předmětech péče o klienty, sociální aktivizace, osobnostní výchova a dalších stěžejních předmětech studijního oboru, které aplikuje v místech výkonu praxe. Dále je hodnocen za schopnost rozpoznání potřeb klienta a za aktivizaci klienta, za schopnost zlepšit klientovu soběstačnost a schopnost předcházet zhoršení situace. Také by měl žák umět rozpoznat změny ve zdravotním stavu klienta.“ (Školní vzdělávací program 75-41-M/01 Sociální činnost, SOŠ Stará 100, Ústí nad Labem).

2. 5. 3 Role tutora a mentora praxí, smlouva o praxi

Významnou roli při propojení teoretického a praktického vyučování a studijní praxe má učitel pověřený realizováním odborných praxí (tutor). Jedná se na většině středních odborných škol o pedagoga, který má jako součást pracovní náplně právě realizaci odborných praxí. Podle Havrdové (1999) je „tutor klíčovým pracovníkem, zodpovědným za provázení studenta systémem odborných praxí, za zajištění podmínek praxe, za komunikaci s pracovištěm, administrativu apod. Pomáhá studentovi stanovovat individuální cíle a plán odborného růstu. Zajišťuje studentovi informační servis, metodické vedení a podporu, vyhodnocuje se studentem naplňování vzdělávacích cílů. Zároveň studentovi a pracovišti praxe poskytuje zpětnou vazbu, zadává a hodnotí písemné výstupy z praxe, hodnotí studenta.“ Protože odborná praxe nebývá klasifikována jako samostatný předmět, ale její hodnocení bývá součástí klasifikace odborného předmětu daného oboru, bývá studenty často podceňována a v souvislosti s tím se objevuje formální přístup studentů k výkonu praxe.

Tady nastupuje další a zdá se že, důležitější součást práce tutora. Jeho úkolem je studenty motivovat, vést k reflexi a sebereflexi, přinášet jim zpětnou vazbu tak, aby si uvědomili důležitost této součásti odborného vzdělávání a nepřístupovali k ní jako k úkolu, který lze bez následků splnit pouze formálně. Motivace studentů pak může probíhat osobními návštěvami pedagoga na smluvních pracovištích, které by neměly mít kontrolní charakter, ale spíše formu jakési supervize, která studentům na praxi poskytuje oporu a podporu. Každá odbornost má svoje způsobilosti a pravomoci – kompetence, které mají být supervizí posilovány. Díky podpoře pedagoga - tutora by měl student poznat vlastní přednosti a umět jich využít. Měl by docenit vlastní síly a rozpoznat jejich meze.

Dalším, kdo se podílí na realizaci praxe, je poskytovatel praxe – tedy organizace, ve které praktikant praxi vykonává, zastoupená pověřenou osobou – mentorem.

Podle Havrdové (1999) „je mentor klíčovým pracovníkem v procesu praxe na pracovišti. Je zodpovědný za provázení studenta na pracovišti, zajištění podmínek praxe, za komunikaci se školou, administrativu apod. Poskytuje studentovi podporu a kontrolu, podává zpětnou vazbu studentovi a škole, vyhodnocuje se studentem naplňování cílů odborné praxe, hodnotí studenta.“

Administrativním podkladem pro vykonání praxe je smlouva (též „kontrakt“), což je podle Havrdové (1999) „dokument, který upravuje podmínky spolupráce všech zúčastněných stran a je pro ně závazný. Třístranný kontrakt vymezuje podmínky partnerské spolupráce studenta, učitele praxe = tutora (tedy školy), vedoucího praxe na pracovišti = mentora (tedy pracoviště). Uzavírání smlouvy lze pojímat také jako výukový proces, kdy se student učí, jak stanovovat individuální cíle spolupráce s klientem (student sám na sobě zažívá).“

2. 6 Kompetence studenta oboru sociální činnost

Výraz kompetence pochází z latinského *competens*, neboli vhodný, příhodný, náležitý. Podle Havrdové (1999) se nejčastěji používá v kontextu práva, kde se kompetencí rozumí schopnost chápat a jednat rozumně. V praxi je pak širokým pojmem, který zahrnuje schopnost přenášet znalosti a dovednosti do nových situací v rámci určitého povolání, čili schopnost plnit požadavky povolání. V češtině „být kompetentní“ znamená mít patřičnou pravomoc a vědět, jak jednat, neboli být způsobilý a oprávněný.

Kompetence je pojem, který se nyní uplatňuje v české i zahraniční pedagogice a kurikulárních dokumentech, snaží se postihnout, že cílem vzdělávání není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilostí potřebných pro život nebo výkon povolání. Jsou to ohraničené struktury schopností a znalostí a s nimi souvisejících dovedností, postojů a hodnotové orientace, které jsou předpokladem pro výkon žáka – absolventa ve vymezené činnosti (vyjadřují jeho způsobilost nebo schopnost něco dělat, jednat určitým způsobem). V RVP se kompetence formálně dělí na klíčové a odborné, ve skutečnosti však neexistují odděleně, prolínají se.

Klíčové kompetence jsou souborem požadavků na vzdělání, zahrnujícím vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění. Jsou univerzálně použitelné v různých situacích.

Odborné kompetence se vztahují k výkonu pracovních činností a vyjadřují profesní profil absolventa oboru vzdělání, jeho způsobilosti pro výkon povolání. Odvíjejí se od kvalifikačních požadavků na výkon konkrétního povolání a charakterizují způsobilost absolventa k pracovní činnosti.

Z tohoto teoretického základu vychází stanovení praktických kompetencí studentů oboru sociální činnost podle Školního vzdělávacího programu 75-41-M/01 Sociální činnost, SOŠ Stará 100, Ústí nad Labem, které by absolvováním praxe měli získat:

- Po absolvování praxe se studenti v oblasti postojů ztotožňují s cíli, hodnotami a etickými principy sociální práce, jsou si vědomi dilemat souvisejících s výkonem sociální práce a začínají si být vědomi sebe jako nástroje sociální práce, identifikují svoje silné a slabé stránky.
- Studenti znají Etický kodex sociálních pracovníků ČR, znají metody a techniky sociální práce, rozumí systému organizací veřejné správy a samosprávy, mají přehled o aktuální sociální síti, orientují se v legislativě vztahující se k výkonu sociální práce, rozumí struktuře organizace, jejím hodnotám, poslání, cílům a používaným metodám práce a v neposlední řadě chápou roli sociálního pracovníka a dalších odborníků v organizaci.
- Během absolvování praxe získají dovednost dodržovat Etický kodex sociálních pracovníků ČR, schopnost kriticky promýšlet základní témata a etická a další dilemata praxe, umí aplikovat metody a techniky sociální práce a příslušné právní předpisy, rozvíjejí účinnou komunikaci.
- Ve vztahu ke klientovi se orientují v jeho situaci a potřebách, umí posoudit jeho sociální situaci, vytvářet individuální plán spolupráce s klientem a volit vhodný způsob sociální intervence na základě akceptace a vzájemné spolupráce. Umí získávat potřebné informace a dále je využívat ve prospěch

klienta, rozeznávají rizikové faktory svého působení a umí stanovit meze své podpory. Umí vést základní dokumentaci o klientovi.

2. 7 Profil absolventa oboru sociální činnost

Cílem současného odborného vzdělávání v oboru sociální činnost je připravit kompetentního sociálního pracovníka, na čemž by se měla podílet kromě teoretického základu také odborná studijní praxe. Aby mohly být stanoveny a naplňovány výše zmíněné kompetence studentů, je třeba znát a ve studijní praxi aplikovat kompetence sociálního pracovníka, ze kterých vycházejí kompetence absolventa oboru sociální činnost.

Podle Havrdové (1999) je kompetentní sociální pracovník ten, který je vybaven pravomocí konat sociální práci nejen jako absolvent odborného vzdělávání, ale jako člen sociální organizace, který je schopen jednat v souladu s uznávanou sociální rolí. Ve styku s klientem jsou pak důležité především praktické kompetence, opírající se samozřejmě o teoretický základ. Mezi konkrétní praktické kompetence sociálního pracovníka pak patří:

- schopnost účinně komunikovat – a to s jednotlivci, skupinami, rodinami i komunitami,
- schopnost orientovat se v potřebách klienta a plánovat postup spolupráce s ním,
- podporovat klienta a pomáhat mu k soběstačnosti jako důsledek schopnosti rozeznat silné stránky klienta,
- schopnost zasahovat a poskytovat služby na základě znalosti metod a systému služeb,
- odborně růst.

Porovnáním profilu absolventa z Rámcového vzdělávacího programu oboru sociální činnost s kompetencemi sociálního pracovníka podle Havrdové (1999) zjistíme, že jsou totožné. Absolvent, který získá uvedené kompetence, se tedy může uplatnit jako pracovník sociálních služeb v různých ambulantních nebo pobytových zařízeních a v terénních službách, při poskytování sociální pomoci dětem i dospělým. Bude mít vědomosti a dovednosti potřebné pro zajišťování přímé péče a osobní asistence klientům, pro podporu jejich

soběstačnosti a sociální aktivizaci. Má také vědomosti a dovednosti uplatnitelné v managementu sociálních služeb. Absolvent v rámci dalšího vzdělávání může studovat na vyšších odborných školách i na školách vysokých.

Odborné kompetence podle Rámcového vzdělávacího programu oboru sociální činnost:

- **„Podílet se na zajišťování sociálních služeb,**

tzn., aby absolventi měli přehled o principech a nástrojích sociální politiky a systému sociálních služeb, znali základní požadavky na poskytovatele sociálních služeb a podmínky poskytování, zabezpečovali přímou péči o klienty, prováděli krizovou intervenci a základní sociální poradenství, podíleli se na sociální prevenci, pracovali na základě znalostí specifik jednotlivých typů klientů sociálních služeb a metod práce s nimi, jednali v souladu s profesně etickými zásadami, pomáhali při prosazování práv a zájmů klientů, dodržovali příslušnou platnou legislativu, orientovali se v základních právních normách, vedli příslušnou dokumentaci, byli připraveni pracovat samostatně i v týmu, komunikovat se svými nadřízenými a dalšími spolupracovníky, řešit s nimi pracovní problémy měli vytvořeny předpoklady pro sebereflexi a sebehodnocení a dovednosti potřebné pro vyrovnávání se s náročností povolání a stresem, znali požadavky na pracovníky v sociálních službách, jejich práva a povinnosti a byli připraveni se dále vzdělávat.

- **Poskytovat přímou obslužnou péči a pomoc klientům sociálních služeb,**

tzn. aby absolventi pomáhali mobilním i imobilním klientům při osobní hygieně, oblékání, stravování a zvládání dalších běžných úkonů, zabezpečovali činnosti související s udržováním nebo zlepšováním kvality životního prostředí klientů, zprostředkovávali klientům kontakt se společenským prostředím a pomáhali jim při obstarávání osobních záležitostí, prováděli základní výchovnou nepedagogickou činnost směřující k podpoře sociální aktivizace klientů, upevňování základních společenských a pracovních návyků, osobních zájmů a aktivního využívání volného času, vhodně komunikovali s klienty, jednali taktně, s péčí a přiměřenou empatií, dodržovali zásady společenského a profesního chování a

práva klientů, zajišťovali nebo pomáhali klientům při zajišťování chodu domácnosti včetně nákupů a běžných služeb, pomáhali rodinám v péči o dítě se zdravotním postižením používali vhodné pomůcky, přístroje a zařízení, správně je ošetřovali nebo dezinfikovali, v případě potřeby poskytly neodkladnou první pomoc a zajistili pomoc odbornou, přispívali k vytváření bezpečného a příjemného prostředí pro klienty, jednali v zájmu klienta.

- **Provádět základní výchovnou nepedagogickou činnost podporující soběstačnost a sociální aktivizaci klientů a aktivní využívání volného času,**

tzn. aby absolventi realizovali činnosti potřebné pro vytváření a udržování soběstačnosti klienta, jeho fyzické i psychické kondice, společenských a pracovních návyků, připravovali samostatně i v týmu plány a projekty výchovné práce pro různé skupiny klientů nebo jednotlivé osoby zaměřené na rozvíjení osobnosti, sociální aktivizaci a vyplňování volného času, zohledňovali při přípravě a realizaci výchovně-vzdělávací činnosti individuální zvláštnosti a subjektivní potřeby klientů i objektivní podmínky, ve kterých bude činnost probíhat, rozvíjeli ve skupině klientů pozitivní sociální vztahy, uplatňovali při práci s klienty vhodné pedagogické strategie a prostředky i základní metody sociální péče, využívali ve své práci odpovídajícím způsobem empatické, asertivní a autentické komunikace sledovali a hodnotili pravidelně výsledky výchovně-vzdělávací činnosti své i celého zařízení, sledovali a využívali nové poznatky a přístupy v této oblasti sociální činnosti.

- **Dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci,**

tzn., aby absolventi chápali bezpečnost práce jako nedílnou součást péče o zdraví své i spolupracovníků (i dalších osob vyskytujících se na pracovištích, např. klientů, zákazníků, návštěvníků), znali a dodržovali základní právní předpisy týkající se bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a požární prevence, osvojili si zásady a návyky bezpečné a zdravé neohrožující pracovní činnosti včetně zásad ochrany zdraví při práci u zařízení se zobrazovacími jednotkami (monitory, displeje apod.), rozpoznali možnost nebezpečí úrazu nebo ohrožení zdraví, znali systém péče o zdraví pracujících (včetně preventivní péče, uměli uplatňovat nároky na ochranu zdraví v souvislosti s prací, nároky vzniklé úrazem nebo poškozením zdraví v souvislosti s vykonáváním práce), byli vybaveni vědomostmi o zásadách

poskytování první pomoci při náhlém onemocnění nebo úrazu a snažili se poskytnout první pomoc.

- **Usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků nebo služeb,**

tzn., aby absolventi chápali kvalitu jako významný nástroj konkurenceschopnosti a dobrého jména podniku, dodržovali stanovené normy (standarty) a předpisy související se systémem řízení jakosti zavedeným na pracovišti, dbali na zabezpečování parametrů (standardů) kvality procesů, výrobků nebo služeb, zohledňovali požadavky klienta (zákazníka, občana).

- **Jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje,**

tzn., aby absolventi znali význam, účel a užitečnost vykonávané práce, její finanční, popř. společenské ohodnocení, zvažovali při plánování a posuzování určité činnosti (v pracovním procesu i v běžném životě) možné náklady, výnosy a zisk, vliv na životní prostředí, sociální dopady, efektivně hospodařili s finančními prostředky, nakládali s materiály, energiemi, odpady, vodou a jinými látkami ekonomicky a s ohledem na životní prostředí.“

(Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-41-M/01 Sociální činnost, str. 10-12)

2. 8 Shrnutí teoretické části

V teoretické části této práce jsem se věnovala postavení praktické složky v odborném vzdělávání obecně, a zejména pak v oboru sociální činnost, a to jak v historii, tak v současném školství. Snažila se objasnit způsoby realizování praxe, její význam a přínos pro získání praktických kompetencí, které jsou součástí profilu absolventů středních odborných škol obecně a konkrétně pak studijního oboru sociální činnost. Objasnila jsem pojmy používané v této oblasti. Zabývala jsem se didaktikou praktického vyučování, jejíž zvládnutí ze strany učitelů odborných předmětů může přispět ke zkvalitnění praktické složky vzdělávání. V empirické části na teoretickou navážu rozбором způsobů realizace a hodnocení

odborné praxe na konkrétních školách, výzkumem přínosu praxe, tak jak jej pocítují studenti sledovaných škol a porovnáním výsledků svého šetření s výsledky výzkumu provedeného v roce 2001 pro NÚOV.

II. Empirická část

3.1 Výzkumný problém

Empirický výzkum jsem zaměřila na tyto základní výzkumné problémy:

- Je praxe studentů středních odborných škol účelná - tedy: získá během ní student praktické kompetence, které jsou součástí profilu absolventa, odráží se absolvování praxe v současné podobě pozitivně při hledání budoucího zaměstnání?
- Je náplň praxe propojena s teoretickými základy získanými ve škole a je její absolvování přínosné pro lepší porozumění teoretickému učivu.

Na základě studia dostupných odborných pramenů a vlastních zkušeností z praxe jsem stanovila následující předpoklady a diskutovala jejich potvrzení.

Předpoklad 1 *Studenti si uvědomují přínos praxe pro další uplatnění v zaměstnání a jsou praxí motivováni při výběru budoucího zaměstnání.*

Předpoklad 2 *Studenti si uvědomují propojenost praxe s teoretickými základy získanými ve škole a případné nedostatky nespatřují v nedostatečné teoretické výbavě ze školy.*

Předpoklad 3 *Absolvování praxe je přínosné pro lepší porozumění teoretickému učivu.*

Předpoklad 4 *Studenti získávají během praxe praktické kompetence.*

V závěru empirické části jsem pak porovnávala výsledky vlastního výzkumu na uvedených školách s výsledky šetření, které v této oblasti provedl tým VÚOV na vzorku většího spektra oborů středních odborných škol v roce 2001 (viz kapitola 2.4.1).

3. 2 Použité výzkumné metody

Při výzkumu jsem použila tři metody – hlavní a základní metodou byl dotazník, který jsem doplnila poznatky z osobních rozhovorů, případně z rozhovorů vedených prostřednictvím e-mailové korespondence se studenty, s tutori a mentory (viz kapitola 2.5). Dále jsem studovala dokumenty, které s odbornými praxemi souvisí.

Dotazníkem jsem zjišťovala názory studentů oboru sociální péče a pro porovnání jsem použila i výsledky výzkumu v oboru veřejná správa na vybraných středních odborných školách. Dotazník jsem zvolila jako alternativu k psanému řízenému rozhovoru, která mi umožňovala oslovit větší množství respondentů z různých i vzdálenějších míst. Dotazníkem jsem zjišťovala převážně tzv. měkká fakta, tedy subjektivní názory, zkušenosti, postoje, prožitky. Zvolila jsem formu strukturovaného dotazníku s výběrem z daných odpovědí. Tato forma mi umožnila kvantitativní zpracování odpovědí statistickými metodami. Zároveň bylo ale nutné si uvědomit nebezpečí toho, že respondent nebude umět ze zadaných odpovědí zvolit nebo jednoznačně vybrat jednu, což by se mohlo projevit na zkreslení výsledků výzkumu. Toto riziko jsem se snažila eliminovat alespoň částečně tím, že v závěru dotazníku jsem ponechala prostor k vyjádření vlastního názoru ke kterékoli otázce v dotazníku a tyto poznámky jsem také diskutovala.

Dále jsem se snažila riziko zkreslení výsledků výzkumu snížit kombinací několika výzkumných metod (viz níže). I přes uvedená rizika jsem dotazník zvolila, a to především z důvodu možnosti zachování anonymity, která může zvýšit pravdivost odpovědí, a jak již bylo zmíněno i jako metodu umožňující oslovit více respondentů z více míst.

Jednotlivé otázky dotazníku jsem formulovala tak, aby odpovědi na ně potvrzovaly nebo naopak nepotvrzovaly předem stanovené předpoklady. Bylo nutné otázky vhodně a logicky zformulovat tak, aby byly srozumitelné, jasné a jednoznačné a neobsahovaly sugestivní prvky. Abych srozumitelnost ověřila, provedla jsem předvýzkum - dotazník jsem zadala vzorku asi padesáti studentů své domovské střední odborné školy ve školním roce předcházejícím roku, kdy jsem učinila samotný výzkum – tedy nejednalo se o tytéž respondenty. Potom jsem se studenty diskutovala o jednoznačnosti a srozumitelnosti dotazníku a ten jsem následně upravila tak, aby odpovědi byly jednoznačné a vypovídající.

Následovalo rozeslání dotazníků respondentům. Při vyzvání ostatních škol ke spolupráci jsem zjišťovala i to, zda jsou pedagogové ochotni dotazníky studentům předložit a

vysvětlit jim jejich účel. Je totiž důležité navodit takovou atmosféru, aby respondent pochopil, že tazatel hledá informace pro společensky hodnotné cíle, a byl přesvědčen o užitečnosti informací, které podává. Proto jsem k dotazníku připojila stručné vysvětlení, které respondenty informovalo o smyslu a způsobu využití výsledků šetření. Jelikož všichni oslovení se spoluprací souhlasili, dotazníky jsem jim poslala poštou i s ofrankovanou obálkou se zpáteční adresou. Předpokládala jsem, že se nevrátí plný počet vyplněných dotazníků, proto jsem ke spolupráci oslovila více studentů, než kolik jich nakonec tvoří výzkumný vzorek.

Vracené dotazníky jsme zkontrolovala a vyřadila ty, které byly neúplné, nebo v nich bylo označeno více možností. Ze zbývajících dotazníků byly náhodně vyřazeny ty, které převyšovaly potřebný počet. Další fází bylo zpracování odpovědí z dotazníků, které jsem nejprve kategorizovala a potom kvantifikovala do celkových tabulek, z nichž jsem potom vybírala a zpracovávala do tabulek a grafů odpovědi vztahující se k jednotlivým předpokladům.

Dotazník:

1. Jak byste zhodnotil přínos praxe pro další možnost uplatnění v zaměstnání?
Minimální
Průměrný
Značný
2. Uvažujete o možnosti nástupu do zaměstnání, kde byste se věnovali stejným nebo podobným činnostem jako na praxi?
Ano
Ne
Nevím
3. Jak podle vás souvisela náplň praxe s vaším oborem studia?
Minimálně
Průměrně
Značně
4. Pokud jste byl alespoň částečně nespokojen s náplní praxe, v čem vidíte chybu?
Nevhodný výběr místa praxe
Neschopnost nebo nezájem mentora
Nedostatečná teoretická výbava ze školy
5. Po absolvování praxe...
budu schopen lépe porozumět učivu
se pro mě nic nezměnilo

6. Největší přínos souvislé praxe spatřujete v...
splnění požadavku školy
nabytí zkušeností
seznámení s prostředím
získání nových dovedností
navázání kontaktu
získání osobního portfolia
Toto je prostor k vyjádření vašeho názoru na odbornou praxi, který se nemohl projevit v předchozích odpovědích, a dalších poznámek a připomínek, které byste rádi sdělili:

Vyhodnotit názory studentů na přínos odborné praxe pro jejich další studium a její účelnost pro zvýšení možnosti uplatnění absolventů v budoucím zaměstnání mi pomohlo i studium dokumentů a produktů lidské činnosti. Konkrétně jsem prostudovala portfolia všech oslovených studentů ze své domovské školy (tzn. 69 portfolií), která si sestavují jako konkrétní výstup z odborné praxe. Jedná se o ucelený přehled dokumentů charakterizujících osobnostní a odborný růst (záznamy o průběhu praxe, sebereflexe, hodnocení od poskytovatele praxe, přílohy – např. přípravy na terapeutické programy s klienty, dokumentace používaná v daném zařízení, žádosti, dotazníky, předpisy apod.), který by se měl stát dokladem o absolvování praxe nejen pro potřeby vysílající střední odborné školy, ale měl by být součástí osobního portfolia studenta, které bude moci absolvent předkládat např. u přijímacích pohovorů na vysokou školu nebo případnému budoucímu zaměstnavateli.

Při výkonu svého zaměstnání jsem v pravidelném kontaktu s mentory – tedy s osobami, které jsou za výkon praxe studentů na daném pracovišti zodpovědné (jedná se o zařízení: Domov pro seniory, Speciální škola, Nízkoprahové centrum, Domov pro osoby se zdravotním postižením). S nimi při svých návštěvách jedenkrát v týdnu vedeme nestandardizované rozhovory zaměřené na aktuální situaci a problémy, které je třeba při výkonu praxe řešit. S každým z nich jsem se dvakrát sešla a vedla polostandardizované problémové rozhovory abych zjistila jejich názor na přínos praxe, a to jak pro studenty, tak i pro samotné poskytovatele. Během těchto rozhovorů jsme diskutovali i o způsobu realizace praxe a o možnostech jejího zkvalitnění a zefektivnění. Tyto odpovědi jsem si s jejich souhlasem písemně zaznamenávala.

Byla jsem v osobním nebo písemném kontaktu i s učiteli odborných předmětů (šest na domovské škole a po jednom učiteli z každého oboru na ostatních školách uvedených ve výzkumu - tj. také šest osob), s tutorý – tedy učiteli zodpovídajícími za průběh a realizaci

praxe na jednotlivých školách (tři osoby) a řediteli škol. Osobní rozhovor jsem dvakrát (tedy před položením dotazníkových otázek a po vyhodnocení výsledků výzkumu) vedla s třemi učiteli odborných předmětů na své škole v každém oboru (to je celkem šest učitelů), diskuzi o způsobu realizace praxe a jejím účelu za daných podmínek jsem opakovaně vedla s ředitelem školy a jeho zástupcem. Během spolupráce s ostatními třemi školami jsem jejich ředitelům nebo jimi pověřeným osobám položila několik otevřených otázek a posléze s nimi ještě prostřednictvím mailu diskutovala o jejich odpovědích především tam, kde byly rozdíly mezi mými a jejich zkušenostmi a způsoby realizování praxe. Zjišťovala jsem také jejich názory na přínos praxe a především na možnosti, jak odbornou studijní praxi podle jejich zkušeností a názorů ještě více zefektivnit. S tutorkou praxe na druhé severočeské škole jsem vedla i problémový rozhovor před veřejností v rámci semináře, na kterém naše školy prezentovaly svou činnost.

Osobní nestrukturované a neformální rozhovory jsem vedla po absolvování praxe jednotlivě i se studenty ze své domovské školy (tj. cca s padesáti studenty). Cílem těchto rozhovorů bylo ujasnit si některé jejich názory, postoje a zkušenosti, které nebyly z dotazníkových odpovědí ani z portfolií zcela zřetelně rozpoznatelné, jejich odpovědi na své otevřené otázky jsem taktéž s jejich souhlasem písemně zaznamenávala.

3.3 Výběr respondentů

Tabulka č.1 a 2. Přehled škol a počtu respondentů v jednotlivých oborech

Obor veřejná správa			
Severočeská	Středočeská	Vysočina	celkem
41	29	30	100

Obor sociální činnost				
Severočeská 1	Severočeská 2	Středočeská	Vysočina	celkem
28	22	27	22	100

Ke spolupráci jsem oslovila studenty 2. a 3. a 4. ročníků středních odborných škol, kteří v daném školním roce absolvovali souvislou praxi. Protože sama zodpovídám za realizaci odborných praxí na severočeské střední odborné škole, kde se studují obory sociální

činnost a veřejná správa, oslovila jsem ke spolupráci dalších celkem devět středních odborných škol z celé republiky, na kterých se studují tytéž obory.

Na výzvu ke spolupráci reagovali zástupci pouze ze dvou škol, což považuji za vypovídající o současném stavu školství, jehož zaměstnanci jsou zahlcováni tolika různými dokumenty, které musejí zpracovávat, že již nenacházejí sílu dělat cokoli navíc. Kromě toho se učitelé cítí za svou práci být značně podhodnocenými, a proto kromě síly ztrácejí i chuť. O to více si vážím těch, kteří spolupráci neodmítli a značnou měrou se podíleli na výsledcích tohoto výzkumu. Zpracovala a porovnávala jsem tedy dotazníky vyplněné studenty tří škol a pro stanovení srovnatelných počtů studentů obou oborů jsem ještě použila dotazníky rozdané studentům oboru sociální činnost na soukromé střední odborné škole, se kterou má domovská škola spolupracuje.

Výzkumu se tedy zúčastnilo sto studentů oboru sociální činnost ze čtyř škol a sto studentů oboru veřejnoprávní činnost ze tří středních odborných škol. Celkem tedy na otázky v dotazníku odpovídalo 200 studentů.

3. 4 Realizace odborné praxe na sledovaných školách

V této části práce popisuji způsob realizace a hodnocení praxe, tak jak mi o tom poskytli informace zástupci jednotlivých škol. Dále zde zpracovávám výsledky rozhovorů s řediteli škol a tutory, především jejich názory na přínos praxe, na její hodnocení, případně jejich názory na to, kde spatřují nedostatky v současném systému realizování praxí a jak by navrhovali tyto nedostatky eliminovat.

Pro přehlednost jsem sestavila šablonu, podle které jsem zjištěné skutečnosti roztřídila:

- *stručná charakteristika školy*
- *ročníky, ve kterých se praxe realizuje a její délka*
- *způsob výběru místa praxe*
- *výstupy z praxe*
- *způsob hodnocení praxe*

3. 4. 1 Severočeská škola 1

- *stručná charakteristika školy*

Jedná se o domovskou školu autorky práce, kde je v současnosti možné studovat oba sledované obory, tedy veřejnou správu, sociální činnost, kromě toho se zde poslední dva roky vyučuje i obor podnikání a ekonomika. Škola vznikla přetransformováním ze čtyřleté rodinné školy, kde se učily předměty tvořící základ obou následných oborů. Od 1. 9. 2011 je škola sloučena s Gymnáziem. Tato skutečnost se nijak negativně neodráží na odborném studiu, které probíhá stále podle platného ŠVP.

- *ročníky, ve kterých se praxe realizuje a její délka*

Praxe na této škole je realizována formou dvou čtyřtýdenních bloků, z nichž první se uskutečňuje na konci třetího ročníku a druhý na začátku ročníku čtvrtého.

- *způsob výběru místa praxe*

Z důvodu velkého počtu dojíždějících žáků si praxi mohou studenti zajišťovat sami v místě bydliště. Podmínkou výběru místa praxe je úzká souvislost se studovaným oborem. Žáci se zaměřením na veřejnou správu si tak vybírají převážně městské a obecní úřady, úřady práce, soudní instituce a další správní organizace. Žáci se zaměřením na sociální činnost si musí vybrat takovou instituci, ve které budou moci být při výkonu praxe v kontaktu s klienty sociálních služeb. Nejčastěji tedy volí domovy pro seniory, domovy pro zdravotně postižené, nízkoprahová centra, neziskové organizace, zabývající se poskytováním sociálních služeb, speciální základní a mateřské školy. V současné době škola přistupuje k novému způsobu výběru mentorů – osobně s nimi jedná, seznamuje je s obsahem učiva jednotlivých studijních oborů a diskutuje s nimi i o činnostech, kterými se student během praxe bude zabývat.

- *výstupy z praxe*

Výstupem z praxe je portfolio, jehož součástí je charakteristika zařízení, ve kterém praxe probíhala, zaznamenávání činností, s nimiž se student během praxe seznámil, sebereflexe a hodnocení studenta poskytovatelem praxe.

- *způsob hodnocení praxe*

Jako problematické se ukazuje, že odbornou praxi nelze z níže uvedených důvodů klasifikovat. Hodnocena je tedy pouze jako součást profilového předmětu, přičemž klasifikace z tohoto předmětu je podmíněna absolvováním praxe v daném rozsahu a včasným odevzdáním portfolia ve výše uvedené podobě.

3. 4. 2 Severočeská škola 2

- *stručná charakteristika školy*

Jedná se o soukromou střední a vyšší odbornou školu s šestnáctiletou tradicí, kde se na střední škole studuje obor sociální činnost v programu nazvaném S námi do světa tvořivosti a pomáhání.

- *ročníky, ve kterých se praxe realizuje a její délka*

Odbornou praxi realizují v rozsahu pěti týdnů, rozložených do druhého, třetího a čtvrtého ročníku, přičemž ve čtvrtém ročníku absolvují pouze týdenní praxi. V letošním roce, na základě povinnosti konání státních maturit, museli souvislou praxi z časového hlediska přizpůsobit. Nedostatkem této úpravy je rapidní zkrácení délky praxe, což posuzuje tutor jako nevyhovující zejména pro praktikanty, kteří na tento fakt také výrazně upozornili.

- *způsob výběru místa praxe*

Následnou evaluací jednotlivých míst, kde byla praxe uskutečňována, chystá škola na příští školní rok výrazné změny v nabídce praxe. Bude se jednat o užší kontakt s vybranými pracovišti, kde by spolupráce probíhala nejen v době vyhrazené pro praxe, ale v průběhu celého školního roku. Studentům tak budou místa praxe určována. Ve 4. ročníku pak všichni povinně konají praxi v zařízení pro seniory, bylo mi vysvětleno, že povinnost vyšla ze skutečnosti, že se studenti praxi v těchto zařízeních vyhýbali.

- *výstupy z praxe*

Výstupem z praxe na této škole jsou podklady pro tvorbu portfolio, které zpracovávají studenti následně pod vedením tutorů. Dále předkládají hodnocení od mentora, který jej zpracovává do školou vytvořené šablony a studenti v ní hodnotí podle bodové stupnice. Studenti mají možnost se k tomuto hodnocení vyjádřit.

- *způsob hodnocení praxe*

Odborná praxe je na této škole vyučována jako samostatný předmět, proto je také samostatně klasifikována.

3. 4. 3 Středočeská škola

- *stručná charakteristika školy*

Tato škola vznikla v roce 1992 a poskytuje střední vzdělání s maturitní zkouškou ve čtyřletém studiu pro absolventy 9. tříd základních škol. Je školou státní zařazenou do sítě škol České republiky a umožňuje studovat dva obory - veřejná správa a sociální činnost.

- *ročníky, ve kterých se praxe realizuje a její délka*

V těchto oborech je odborná praxe realizována v celkovém rozsahu osmi (sociální činnost) respektive devíti týdnů (veřejná správa), které jsou rozloženy třetího a čtvrtého ročníku.

- *způsob výběru místa praxe*

Studenti si organizaci, mentora vybírají sami, pouze ti, kteří nevědí kam nebo nemohou praxi sehnat, vyhledají pomoc tutorů. Mentoři jsou vybíráni podle jediného kritéria, a to, že se daná praxe musí týkat daného studijního oboru. S některými mentory se škola spolupracuje velmi dobře, je poskytována i zpětná vazba, s jinými je spolupráce horší. Obecně lepší spolupráce je se státními institucemi - v oblasti sociální péče je velmi dobrá spolupráce především se speciálními školami.

- *výstupy z praxe*

Studenti odevzdávají tzv. zprávu z praxe, která nemusí být podle tutora nijak obsáhlá, musí ale obsahovat některé náležitosti: charakteristiku daného zařízení, popis činností, které student na praxi vykonával, kdo ho na praxi vedl, hodnocení studenta daným zařízením a vlastní hodnocení praxe studentem ve smyslu, zda se mu na praxi líbilo, zda splnila jeho očekávání, zda by chtěl v takové organizaci pracovat.

- *způsob hodnocení praxe*

Praxe je klasifikovaná jako součást profilového předmětu – kritéria jsou správné vypracování zprávy po obsahové i gramatické stránce.

3. 4. 4 Škola na Vysočině

- *stručná charakteristika školy*

Také tato střední odborná škola vznikla transformací z rodinné školy. Od roku 1994 je spojena s gymnáziem.

- *ročníky, ve kterých se praxe realizuje a její délka*

Praxe je realizována v rozsahu sedmi týdnů (u obou oborů), které jsou rozloženy do třetího a čtvrtého ročníku.

- *způsob výběru místa praxe*

Odborná praxe, zaměřená na pečovatelskou činnost je směřována do sociálních zařízení, kde pod odborným vedením mentorů studenti uplatňují teoreticky získané poznatky do praxe, která je nedílnou součástí odborné přípravy, a napomáhá při formování žádoucích osobnostních vlastností pracovníka v sociálních službách. Důraz je kladen na samostatné jednání a postupné seznamování se s jednotlivými organizacemi a pracovními místy, kde by mohli studenti po absolvování studia nastoupit do zaměstnání. Mentory studentům většinou vybírá škola sama, využívá organizace, se kterými dlouhodobě spolupracuje a má

vyzkoušené, že praxe probíhá v rámci možností kvalitně. Pokud si vybírá pracoviště žák, musí splňovat jen formální náležitosti (např. poskytování sociálních služeb u oboru sociální činnost).

- *výstupy z praxe*

Studenti vypracovávají deník, zprávu z odborné praxe. Škola nově u oboru veřejnoprávní činnost zavádí jako výstup zpracování seminární práce. U oboru sociální činnost patří deník do závěrečné práce, která je součástí maturitní zkoušky.

- *způsob hodnocení praxe*

Praxe je klasifikována na základě podkladů, kontroly tutora a hodnocení mentora. Tato známka je pak ale pouze součástí klasifikace v profilovém předmětu daného oboru.

3. 4. 5 Přehled typů zařízení, která školám praxi poskytovala

Studenti ve svých dotaznících také vyplňovali, na jakém konkrétním pracovišti praxi konali. Vzhledem k tomu, že se typy zařízení v jednotlivých oblastech nijak výrazně nelišily, stejně jako výčet činností, které studenti uváděli, že se jim věnovali, sestavila jsem společný přehled pro všechny školy:

Pro obor sociální činnost:

Typy zařízení:

- Denní stacionář pro lidi s mentálním a kombinovaným postižením
- Domov pro seniory
- Denní RHB stacionář pro tělesně a mentálně postižené děti a mládež
- Dětský domov
- Domov pro matky v tísní
- Ústav sociální péče

- Domov pro seniory
- Léčebna dlouhodobě nemocných
- Azylový dům pro matky
- Domov pro osoby se zdravotním postižením
- Speciální škola a praktická škola
- Denní vzdělávací stacionář pro autistické děti
- Domov se zvláštním režimem
- Probační a mediační služba
- Nízkoprahový klub
- Vzdělávací agentura
- Rehabilitační dílny
- Středisko poskytující služby nevidomým
- Kontaktní centrum pro drogově závislé
- Stacionář a chráněné dílny pro osoby s psychiatrickým onemocněním
- Pečovatelská služba

Druhy činností:

Asistence při denních činnostech, aktivizační programy, nácvik denních činností, asistence při vyučování, socializace imobilních klientů, terapeutické činnosti, přímá péče o klienty, práce s dokumentací, doprovod k lékaři, pomoc při údržbě domácnosti, podpora sebeobsluhy, asistence u autistického dítěte, rozvoj kognitivních schopností klientů, vyřizování žádostí, příprava materiálů pro práci s mentálně retardovanými, terénní práce, aktivizace klientů s Alzheimerovou chorobou, šetření v rodinách, účast na soudním řízení, výroba speciálních učebních pomůcek.

Pro obor veřejná správa:

Typy zařízení:

- Městský úřad
- Úřad práce
- Muzeum
- Katastrální úřad

- Soud
- Knihovna
- Archiv
- Zdravotní pojišťovna
- Správa sociálního zabezpečení

Druhy činností:

Kopírování, skartace, zakládání a archivace spisů, razítkování, třídění pošty, vyplňování smluv, práce v programech Word, Excel, úklid skladu, vaření a roznášení kávy, nadepisování obálek, přepisování a korektura textu, práce v programu na výpočet dávek v hmotné nouzi, zakládání nových spisů, vytváření tabulek, účast na jednáních přestupkových a výchovných komisí, třídění faktur, vylepování informací, fotografování zeleně.

3. 4. 6 Shrnutí poznatků z jednotlivých škol

Ze srovnání způsobu realizace odborných praxí na jednotlivých školách jsem zjistila, že mezi nimi není výrazný rozdíl, s výjimkou druhé severočeské školy, která je soukromá.

Ve státních školách se délka praxe pohybuje od sedmi do devíti týdnů a je realizována v posledních dvou ročnících. Důvodem rozložení praxe do vyšších ročníků je především hledisko věku. V této době jsou studenti již plnoletí, což usnadňuje uzavírání dohod o poskytnutí praxe i jiné pracovní právní postupy. Druhým a stejně důležitým hlediskem je i to, že na konci třetího ročníku jsou již studenti dostatečně vybaveni teoretickými znalostmi, což může praxi kvalitativně pozitivně ovlivnit. Praxe v rozsahu souvislých čtyř týdnů se dlouhodobě osvědčila a tento rozsah je považován jak studenty, tak odbornými pedagogy za vyhovující.

Také výstupy z praxe jsou velmi podobné, mají psanou podobu a jejich obsah záleží na jednotlivých studentech. Tyto výstupy jsou také více či méně podkladem pro hodnocení praxe. Ta na žádné ze státních škol není klasifikována jako samostatný předmět.

Společně s vedením mé školy jsme se zabývali zkoumáním možnosti klasifikovat praxi jako samostatný předmět, a to především z toho důvodu, aby byli studenti i tímto způsobem

motivováni k co nejvyššímu průběhu praxe a byla eliminována možnost pouze formálního absolvování praxe bez znatelné přidané hodnoty ve formě získání praktických kompetencí. Ukázalo se, že taková klasifikace by postrádala objektivitu, a to především proto, že nelze osobně supervidovat všechny studenty (i vzhledem k tomu, že praxi realizují v různých městech). Objektivitu by taková klasifikace postrádala i přesto, že se snažím jednotlivá pracoviště osobně navštěvovat, případně telefonicky nebo elektronicky kontaktovat, a poskytovat tím jak studentům, tak mentorům možnost zpětné vazby.

Za spravedlivé by nebylo možné pokládat jako podklad pro hodnocení ani hodnocení mentorů, neboť jsme předpokládali, že hodnocení je v řadě případů pouze formální. A hodnotit praxi podle jejího výstupu (portfolia) by bylo neúplné a tudíž nespravedlivé, neboť by byla hodnocena pouze schopnost studenta zpracovat teoretický výstup z praxe, a nebyl by hodnocen výstup praxe spočívající v získání praktických kompetencí, což považujeme za prioritní. Tím se ovšem nesnižuje význam portfolia, neboť jeho tvorba je jednou z praktických dovedností, které by měl student nabýt, a navíc předpokládáme, že portfolio bude studentům sloužit jako doklad o nabyté praxi při získávání zaměstnání nebo při přijímacích zkouškách na vysokou školu.

Soukromá škola se kromě rozsahu praxe a toho, že praxi konají už ve 2. ročníku odlišuje od ostatních především tím, že je praxe klasifikována jako samostatný předmět. Podkladem pro klasifikaci je podle slov tutorky kvalita zpracování portfolia a hodnocení od mentora. Na mou otázku, zda jsou nějak zjišťovány a hodnoceny praktické kompetence, které by měli studenti během praxe získat, jsem se dozvěděla, že k tomu není vhodná příležitost, jelikož tutor na pracoviště nedochází a ve škole nemá možnost praktické kompetence posoudit. O to větší důraz je zde kladen na písemné výstupy, tedy na samotné portfolio.

Pouze na této škole si tutorka stěžovala na nezáměr o praxi a na nechut', se kterou se studenti praxe zúčastňují (viz také výše zmiňovaná „povinná“ praxe u seniorů). Tato skutečnost byla pro mne velmi zarážející, neboť moje zkušenost je opačná: *studenti zpočátku k praxi přistupují s obavami a nejistotou, ale po čtyřech týdnech se vracejí ze značné části spokojeni, a pokud byli spokojeni méně, volí si pro příští praxi jiného poskytovatele. Pokud se stalo to, co zmínila v poznámce pod dotazníkem jedna studentka („Myslíte, že vaření kávy, kopírování dokumentů, řazení spisů podle abecedy a nadepisování obálek mě něčím obohatilo? Já vidím praxi jako naprosto zbytečnou...“), diskutujeme o tom, že i toto lze považovat za jakýsi přínos, neboť nám to ukazuje, že ne ve všech institucích se pracuje*

efektivně a že ne všichni mentoři jsou kvalitní. A i taková sebereflexe je jistě užitečná, tím spíš vede-li studenty k pečlivějšímu výběru místa praxe. Velmi se mi osvědčilo také zveřejňování míst, kde byli studenti s praxí spokojeni. Jejich mladší kolegové, pokud se nenechali k výběru místa praxe inspirovat na základě osobních rozhovorů se staršími spolužáky, se mohou orientovat podle tohoto seznamu vyvěšeného na nástěnce. Naši studenti se na praxe většinou těší a troufám si tvrdit, že to není proto, že se „ulijí“ ze školy.

Z dalších postřehů, které jsem v rozhovorech s kolegy z ostatních škol získala, za zmínku jistě stojí názor ředitele školy z Vysočiny. Podle něj by přínos praxe mohl pozitivně ovlivnit větší počet hodin tzv. řízené praxe. V případě oboru veřejnoprávní činnost není taková praxe vůbec, žáci jsou na úřadech vedeni mentorem stejně jako u souvislé praxe v oboru sociální činnost. Pouze ve čtvrtém ročníku oboru sociální činnost je realizována průběžná praxe v rozsahu šesti hodin týdně, částečně za přítomnosti tutorky. Stejně je to i na naší škole, kde tzv. průběžná praxe probíhá na třech až čtyřech pracovištích (podle počtu studentů v daném roce) každou středu. *V tento den všechna pracoviště objíždím, sleduji práci studentů s klienty, mluvím se studenty i s jejich mentory, dohadujeme se o tom, jak praxi zdokonalit. Konkrétním výsledkem těchto diskuzí bylo například zavedení výkazů, kde studenti na závěr každého dne zapíší, jaké činnosti vykonávali a připojí k tomu i svou poznámku, jak jim to šlo, co se jim podařilo a co ne, v čem by potřebovali poradit, v čem pomoci. Tento výkaz si pak vezme mentor a doplní svoje hodnocení, poznámky a podobně, s cílem nikoli kritizovat nebo negativně hodnotit, ale zjistit, kde jsou rezervy, kde by mohl pomoci nebo poradit. Návrh na tento výkaz vyšel od jedné vedoucí praxe a na mou žádost jej ochotně realizují i v ostatních institucích, kde praxe probíhá, a prozatím ke spokojenosti studentů, mentorů i mé.*

Je ovšem nutné poznamenat, že realizovat souvislou praxi jako řízenou je technicky a personálně neproveditelné. Přesto se domnívám, a zkušenost mi to potvrzuje, že navštívit nebo jinak kontaktovat většinu pracovišť je důležité, a tato moje snaha o poskytnutí zpětné vazby se pozitivně odráží v reakcích studentů i poskytovatelů.

Přínos praxe spatřuje tutorka na středočeské škole také (a především) v tom, že studenti oboru sociální činnost se seznámí s problematikou sociální práce, ale i pedagogickou a výchovnou prací. Po maturitě si pak většina studentů vybírá studijní obory zaměřené na sociální a pedagogickou činnost nebo hledá pracovní uplatnění v sociální oblasti.

Stejnou zkušenost mám i ze své praxe, kdy studentka, která až do třetího ročníku tvrdila, že obor sociální činnost jí zvolila matka a že ona se takové činnosti věnovat nechce. Po absolvování odborné praxe, při které pracovala jako asistentka učitele na speciální škole pro děti s kombinovanými vadami, se rozhodla pro studium speciální pedagogiky na vysoké škole, kterému se v současnosti úspěšně věnuje.

Pedagogové všech oslovených škol se jednotně shodli na tom, že realizovat odbornou praxi jako součást studia na střední odborné škole je nutnou a nezbytnou podmínkou k získání praktických kompetencí, které jsou součástí profilu absolventa střední odborné školy. Praxi považují za přínosnou, ovšem připouštějí, že je třeba se způsobu její realizace neustále věnovat, aby se nestala formální, a tudíž zbytečnou.

3. 5 Vlastní výzkumné šetření a diskuze jeho výsledků

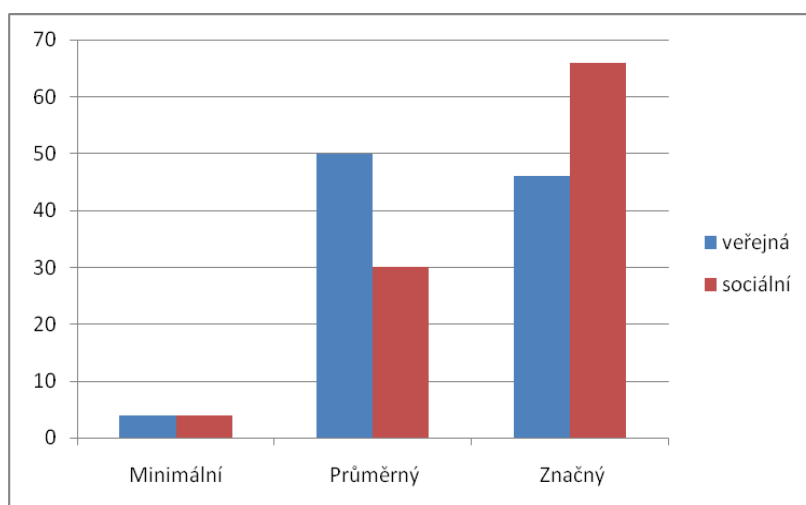
Předpoklad 1 *Studenti si uvědomují přínos praxe pro další uplatnění v zaměstnání a jsou praxí motivováni při výběru budoucího zaměstnání.*

Studentům byla v dotazníku položena otázka, zda přínos praxe pro možnost uplatnění v dalším zaměstnání považují za minimální, průměrný nebo maximální. Jak ukazuje tabulka č. 3 i graf č. 1 celých 66 % studentů oboru sociální činnost považuje přínos praxe za maximální. Ve srovnání s tím studenti veřejné správy volili tuto možnost v 46 %. Jako minimální hodnotí přínos praxe v každém oboru jen čtyři studenti.

Tabulka č. 3 *Jak byste zhodnotili přínos praxe pro další možnost uplatnění v zaměstnání?(absolutní čísla)*

	<i>veřejná</i>	<i>sociální</i>	<i>celkem</i>
Minimální	4	4	8
Průměrný	50	30	80
Značný	46	66	112

Graf č. 1 Jak byste zhodnotili přínos praxe pro další možnost uplatnění v zaměstnání?



Z rozhovorů se studenty jsem získala pocit, že zaměstnanci institucí, kteří poskytují služby sociálního charakteru, jsou ochotnější pomoci praktikantům při jejich praxi než mentoři u jiných typů organizací. Vysvětlení se nabízí v samotné podstatě – většinou se totiž jedná o pracovníky v profesích, kterým se souhrnně říká pomáhající – a z toho vyplývá, že jsou zvyklí pomáhat, a to nejen svým klientům, ale třeba i studentům na praxi. Kromě toho jsem v rozhovorech s nimi zjistila, že tito mentoři si většinou váží toho, že si studenti vybrali tento nelehký a nedoceněný obor, a to se na jejich vztahu k praktikantům mnohdy pozitivně odráží.

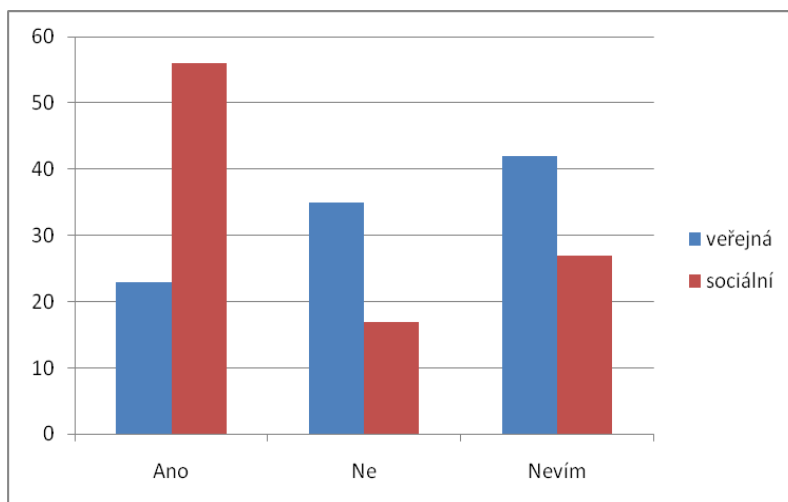
Oproti tomu studenti oboru veřejná správa často uváděli velmi neodbornou náplň práce jako je kopírování, skartace, zakládání dokumentů, archivace, razítkování, v jednom případě student dokonce uvedl, že měl na starosti úklid skladu a přenášení těžkých krabic. V rozhovoru s mentorkou v administrativní sféře (zaměstnankyně odboru územního plánování a správy majetku na magistrátu) jsem zjistila, že několik týdnů praxe pro seznámení s chodem daného úřadu podle jejich názoru nestačí, proto se tomu nechtějí věnovat a ztrácet s tím čas, a praktikanta raději využijí na pomocné práce. Konkrétní praktické dovednosti se však studenti takto nemohou naučit, a proto jim praxe mnohdy připadá přínosná pouze průměrně. Toto srovnání si dovoluji uvést jako relevantní i přesto, že je zaměření obou sledovaných oborů rozdílné, neboť profil absolventa obou oborů vždy zahrnuje také praktické kompetence a ty nelze nabýt lepším (nebo jiným) způsobem, než je absolvování praxe na reálném pracovišti.

Na otázku: „Uvažujete o možnosti nástupu do zaměstnání, kde byste se věnovali stejným nebo podobným činnostem jako na praxi?“ odpovědělo kladně 56 % studentů oboru sociální činnost, dalších 27 % tuto možnost neodmítá (odpověď nevím). Ve srovnání s tím nástup do zaměstnání v místě praxe nebo takovém, kde se budou věnovat podobným činnostem jako na praxi, odmítá 35 % studentů veřejnoprávního oboru a kladně na otázku odpovědělo pouhých 23 % studentů, možnost nevím pak uvedlo 42 % studentů tohoto oboru. Přestože lze konstatovat, že předpoklad byl splněn, je zajímavé sledovat rozdíl mezi četností odpovědí v jednotlivých oborech. Vysvětlení tohoto rozdílu lze opět nalézt v konkrétních činnostech na praxi.

Tabulka č. 4 *Uvažujete o možnosti nástupu do zaměstnání v místě praxe nebo velmi blízkém oboru?*
(percentuelní vyjádření)

	<i>veřejná</i>	<i>sociální</i>	<i>celkem</i>
Ano	23	56	79
Ne	35	17	52
Nevím	42	27	69

Graf č. 2 *Uvažujete o možnosti nástupu do zaměstnání v místě praxe nebo velmi blízkém oboru?*



Z výsledků uvedených v grafu č. 2 a z prostudování portfolioů usuzuji, že konkrétní činnosti a zajímavá a účelná praxe studenta motivují k výběru zaměstnání více než činnosti, které jen vyplňují předepsaný čas anebo ty, které se kmenovým zaměstnancům vykonávat nechtějí. Minimálně ve dvou případech studenti mezi činnostmi, které na praxi vykonávali, napsali, že vařili kávu ostatním. Také fotografování zeleně a vylepování letáků lze jen těžko

hodnotit jako odbornou činnost ve veřejné správě. Dá se předpokládat, že taková náplň praxe studenta příliš neosloví a svou budoucnost bude orientovat jiným směrem.

Předpoklad 1, že si studenti uvědomují přínos praxe pro další uplatnění v zaměstnání a jsou motivováni praxí pro výběr budoucího zaměstnání, **se potvrdil**.

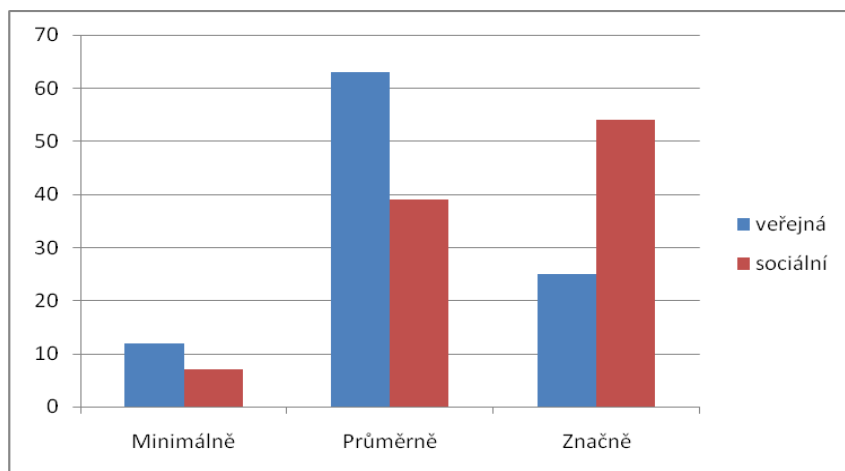
Předpoklad 2 Studenti si uvědomují propojenost praxe s teoretickými základy získanými ve škole a případné nedostatky nespatřují v nedostatečné teoretické vybavě ze školy.

Ověření druhého předpokladu proběhlo na základě položení otázky: Jak podle vás souvisela náplň praxe s vaším oborem studia?

Tabulka č. 5 Jak podle vás souvisela náplň praxe s vaším oborem studia?(absolutní čísla)

	<i>veřejná</i>	<i>sociální</i>	<i>celkem</i>
Minimálně	12	7	19
Průměrně	63	39	102
Značně	25	54	79

Graf č. 3 Jak podle vás souvisela náplň praxe s vaším oborem studia?



Studenti oboru sociální činnost, kteří mají jako podmínku pro výběr místa praxe kontakt s klienty sociálních služeb, na otázku odpověděli, že vnímali souvislost jako značnou ve více jak polovině případů (54 %), naopak minimální souvislost uvedlo pouhých 7 %. Ve

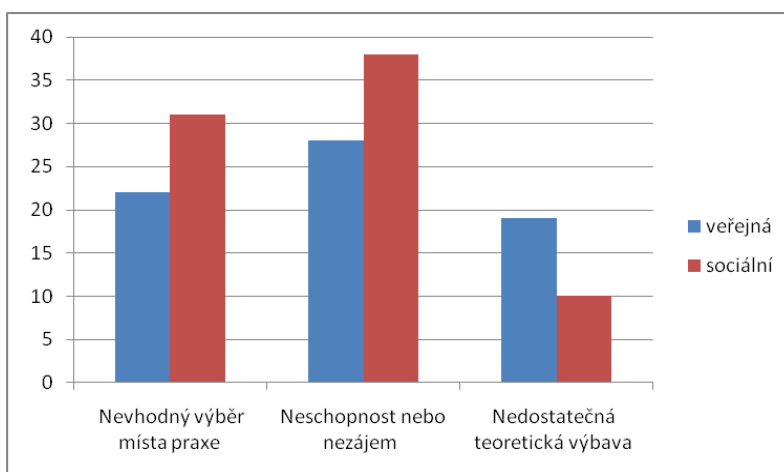
srovnání s tím studenti oboru veřejná správa pocítli značnou souvislost mezi náplní praxe a teorií, kterou se učí ve škole v 25 %. Mezi nimi jsou ti studenti, kteří během praxe mohli získat konkrétní praktické kompetence například tím, že se setkali s účtováním, vyplňováním konkrétních protokolů, prací s programy Epis, Excel, exekucemi, účastí na jednáních apod. Většina studentů (63 %) pak pocítla souvislost průměrnou. V souhrnu studenti obou oborů ve 181 případech (90 %) uvedli, že propojenost mezi praxí a teoretickými základy je značná nebo průměrná.

V tomto bodě bylo zajímavé sledovat, kde se nachází příčina toho, že studenti na praxi nebyli plně spokojeni a že našli pouze minimální nebo průměrnou souvislost mezi teorií ze školy a tím, s čím se setkali na praxi. Studenti, kteří v předchozích otázkách vyjádřili nespokojenost s praxí, měli za úkol vybrat důvod této nespokojenosti ze tří možných – nevhodný výběr místa praxe, neschopnost nebo nezájem mentora a nedostatečná teoretická výbava ze školy – četnost odpovědí znázorňuje tabulka č. 6 a graf č. 4.

Tabulka č. 6 Pokud jste byl alespoň částečně nespokojen s náplní praxe, v čem vidíte chybu?
(absolutní čísla)

	<i>veřejná</i>	<i>sociální</i>	<i>celkem</i>
Nevhodný výběr místa praxe	22	31	53
Neschopnost nebo nezájem mentora	28	38	66
Nedostatečná teoretická výbava	19	10	29

Graf č. 4 Pokud jste byl alespoň částečně nespokojen s náplní praxe, v čem vidíte chybu?



V případě odpovědi, že souvislost byla minimální, lze příčinu nalézt v samotných dotaznících, neboť z dvanácti studentů sociální správy, kteří se takto vyjádřili, celých 100 % zároveň uvedlo, že příčinu nespokojenosti spatřují v nevhodném výběru místa konání praxe. Ze studentů oboru sociální činnost volilo pouze sedm odpověď „minimálně“, z nich pak šest (86 %) uvedlo také jako příčinu nespokojenosti nevhodný výběr praxe. Zbývajících jeden pak uvedl, že se setkal s nezájmem ze strany mentora.

U odpovědí, že souvislost byla průměrná, jsem příčinu hledala v odpovědích, kde studenti popisovali jednotlivé činnosti na praxi. Tak, jak se u minimální souvislosti projevila na nespokojenosti náplň praxe absolutně nesouvisející s náplní studia – tedy spíše podřadné a pomocné práce, tak se u studentů, kteří souvislost vnímali pouze jako průměrnou, objevovaly v popisu konkrétní a alespoň částečně odborné činnosti. Zde se tak potvrdilo riziko nepřesných a zkreslených odpovědí při užití dotazníkové metody, jak bylo zmiňováno v kapitole 3.2.

Příčinu bylo tedy nutno hledat v rozhovorech se studenty z mé školy (viz kapitola 3.2). Během nich se ukázalo, že řada studentů volila odpověď, že souvislost mezi teoretickou výbavou ze školy a náplní praxe byla průměrná pouze proto, že slovo průměrná jim připadalo jako dobrá střední cesta a volili tuto odpověď přesto, že na praxi byli spokojeni a našli pouze drobné nedostatky.

Na druhou stranu se daly vysledovat odpovědi, kde se studenti přiklonili také k průměrné souvislosti praxe s teorií a v konkrétních činnostech pak popisovali, že fotili hřiště, zeleň, popelnice a parkoviště na sídlišti - tato činnost jim byla popsána jako přínosná pro úřad městského obvodu, na kterém praxi vykonávali. Z rozhovoru s nimi jsem zjistila, že jim několikadenní nekontrolovaný pohyb po sídlišti vyhovoval, tak si na náplň práce nestěžovali.

Diskutabilní samozřejmě je, zda taková praxe je pro studenta přínosná – tedy, jak bylo uvedeno v úvodu, zda propojuje teorii s praxí a přispívá k získání dovedností, postojů a návyků potřebných pro výkon dané specializace. Právě v takových případech je pak žádoucí alespoň částečná osobní přítomnost tutora, který dohlíží na výkon praxe. Požadavek na zpětnou vazbu, kterou jak mentorům, tak praktikantům může svou alespoň občasnou přítomností poskytovat tutor, byla zmíněna ředitelem školy z Vysočiny.

Pro školy je jistě pozitivní informací, že pokud byli studenti s praxí alespoň částečně nespokojeni, volili jako možnou příčinu nedostatečnou teoretickou výbavu pouze v 20 % ze všech odpovědí, u studentů sociální činnost takto odpovědělo pouhých 13 % z odpovídajících. (Na tuto otázku neodpovídali všichni respondenti, ale pouze ti, kteří byli na praxi alespoň částečně nespokojeni, tj. 69 studentů oboru veřejná správa a 79 studentů oboru sociální činnost).

Velmi pozitivně se k teoretické výbavě ze školy staví především studenti z Vysočiny, kteří ji jako možnou příčinu nespokojenosti v oboru sociální činnost nezvolili ani jednou a ve veřejné správě pouze dvakrát. Ve srovnání s ostatními školami si nejvíce na teoretickou výbavu ze školy stěžují studenti ze Severočeské školy 1, kde ji z odpovídajících v oboru veřejná správa spatřuje jako příčinu nespokojenosti 14 studentů a u oboru sociální činnost 7 studentů. Tato skutečnost byla diskutována s učiteli odborných předmětů na této škole a předmětové komise se touto skutečností zabývaly tak, aby byla nalezena příčina a mohlo se pracovat na jejím odstranění. Učitelé vedli rozhovory se žáky a zjišťovali, které teoretické poznatky jim na praxi chyběly. Zjistili, že se jedná o učivo, které sice je v učebních plánech, ale v některých případech je zařazeno až ke konci studia, tedy studenti by se s ním seznámili, ale až po skončení praxe. Proto se učitelé rozhodli provést úpravy ve Školním vzdělávacím programu tak, aby více vyhovoval podmínkám praxe. Odpovědi respondentů z jednotlivých škol jsou zaznamenány v tabulce č. 7.

Tabulka č. 7 *Pokud jste byl alespoň částečně nespokojen s náplní praxe, v čem vidíte chybu?*
(absolutní čísla)

	veř.			soc.			
	Sever	Střed	Vysoč.	Sever1	Sever2	Střed	Vysoč.
Nevhodný výběr místa praxe	6	8	8	8	10	7	6
Neschopnost nebo nezájem	9	10	9	12	7	9	10
Nedostatečná teoret. výbava	14	3	2	7	1	2	0

Předpoklad 2, *že studenti si uvědomují propojenost praxe s teoretickými základy získanými ve škole a že případné nedostatky nespatřují studenti v nedostatečné teoretické výbavě ze školy, se potvrdil.*

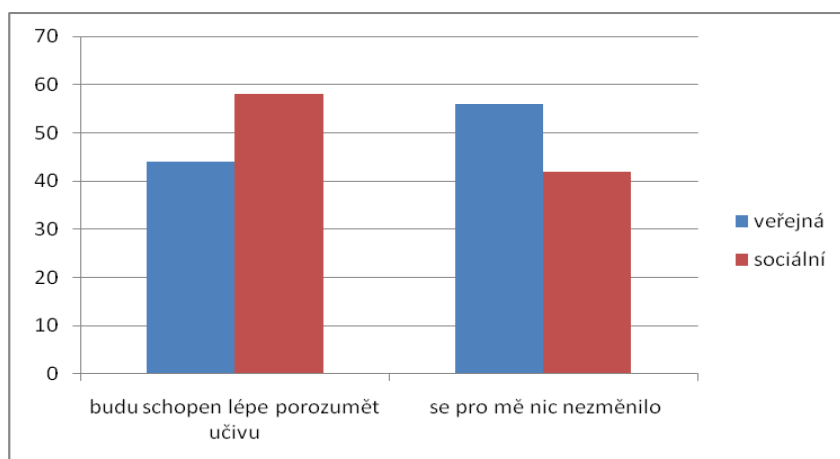
Předpoklad 3 *Absolvování praxe je přínosné pro lepší porozumění teoretickému učivu.*

Pro ověření předpokladu č. 3 mohli respondenti volit mezi možnostmi, že po absolvování praxe budou schopni lépe porozumět učivu, nebo se pro nic nezměnilo. Graf č. 5 a tabulka č. 8 ukazují, že první volbu, tedy že budou schopni lépe porozumět učivu, volila v oboru sociální činnost více než polovina studentů (58 %) a u oboru veřejnoprávní činnost necelá polovina studentů (44 %). Předpoklad se tedy ověřil pouze u studentů oboru sociální činnost, a přestože celkově 51 % respondentů odpovědělo, že po absolvování praxe lépe porozumí učivu a předpoklad tak lze pokládat za ověřený, výsledek nelze pokládat za uspokojivý, neboť 41 % studentů oboru sociální činnost a 53 % studentů veřejné správy uvádí, že se pro ně nic nezměnilo.

Tabulka č. 8 *Po absolvování praxe...(absolutní čísla)*

Po absolvování praxe...	veřejná	sociální	celkem
budu schopen lépe porozumět učivu	44	58	102
se pro mě nic nezměnilo	56	42	98

Graf č. 5 *Po absolvování praxe...*



Poměrně vysoký počet studentů, kteří uvedli, že absolvováním praxe se pro ně nic nezměnilo, by měl vést k zamyšlení tutorů praxe na jednotlivých školách. Z výše uvedených výsledků vyplývá, že nespokojenost studentů (a tedy i to, že si nemyslí, že jim praxe pomůže lépe porozumět teorii) vyplývá z nevhodné volby místa výkonu praxe nebo nezájmu mentorů.

Bohužel skutečnost je taková, že kvalitní mentoři, takoví, kteří by studentům nabídli opravdovou možnost získat praktické kompetence pro výkon budoucího povolání ve studovaném oboru, se hledají velmi těžko.

Tabulka č.9a a 9b *Po absolvování praxe (absolutní čísla)*

Sociální činnost	Sever 1	Sever 2	Střed	Vysoč	celkem
budu schopen lépe porozumět učivu	18	12	14	14	58
nic se pro mě nezměnilo	10	10	14	8	42

Veřejná správa	Sever	Střed	Vysoč	celkem
budu schopen lépe porozumět učivu	20	6	18	44
nic se pro mě nezměnilo	22	22	12	56

Jak vyplývá z tabulek č. 9a a 9b, nejlépe si s touto problematikou, a to v obou oborech, poradila škola z Vysočiny, jejíž ředitel uvedl, že jako poskytovatele praxe vybírají osvědčené partnery.

Jako nešťastný se jeví způsob výběru poskytovatelů praxe v první severočeské škole, kde je studentům dána volnost ve výběru poskytovatelů (s podmínkou dodržení souvislosti s oborem studia). Vzhledem k tomu, že většina studentů této školy bydlí v jiných městech, než se nachází škola, je těmto studentům umožněno z finančních důvodů (poplatky za dojíždění a ubytování) zajistit si praxi v místě svého bydliště. Tím se na místech mimo sídlo školy eliminuje možnost osobních návštěv tutora, a tak i užší spolupráce a účelná komunikace s mentory, která probíhá pouze telefonicky nebo emailem. Jedná o školu, kde za praxe zodpovídám já, a tuto situaci řeším tak, že jsem se studenty začala pracovat na jakési mapě doporučných poskytovatelů praxe. Ptám se studentů, zda by místo, kde absolvovali praxi, doporučili mladším kolegům a doporučená místa zaznamenávám a zpřístupňuji tuto informaci na veřejném místě, aby budoucí praktikanti mohli volit podle zkušeností těch starších. Stejně tak mám seznam míst, kde studenti s praxí spokojeni nebyli, a pokud si někdo chce toto místo pro výkon praxe zvolit, doporučuji mu změnu.

Jako zajímavá se jeví snaha druhé severočeské školy, která v letošním roce hodlá provést evaluaci a na základě jejích výsledků vybrat pouze skupinu kvalitních mentorů a ty pak studentům doporučovat. Jde o podobný systém, jako jsem zavedla já, jednodušší je v tom,

že studenti bydlí v místě, a tudíž je možné je na praxích osobně navštěvovat a poskytovat jim i jejich vedoucím praxe supervizi.

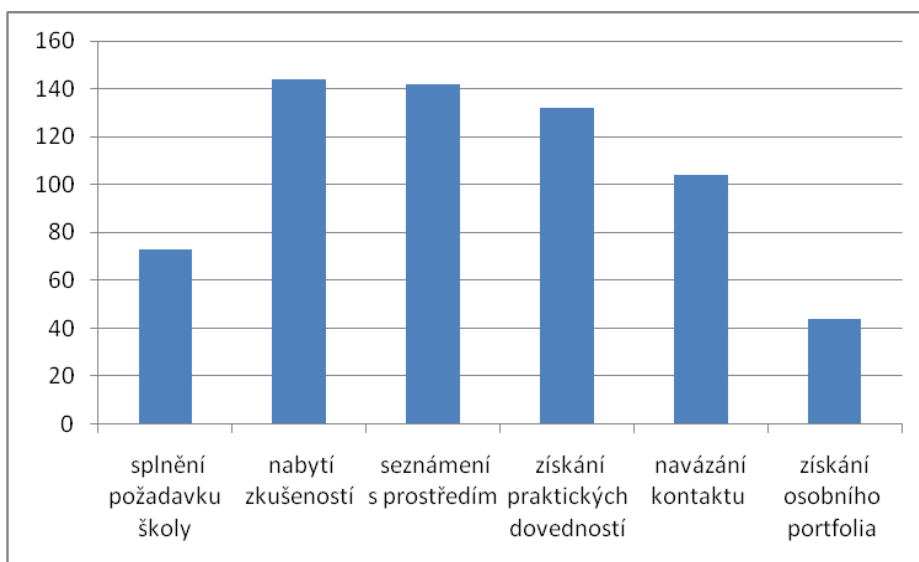
Výsledky uvedené v tabulkách 9a a 9b pak také ukazují určitý rozdíl mezi odpověďmi studentů jednotlivých oborů, hovořící ve prospěch oboru sociální činnost, kde převažují odpovědi (58 %), ve kterých studenti uvádějí, že budou schopni lépe porozumět učivu. Ze studentů oboru veřejná správa volilo tuto možnost pouze 44 %.

Předpoklad 3, že *absolvování praxe je přínosné pro lepší porozumění teoretickému učivu se tedy potvrdil* spíše u studentů oboru sociální činnost.

Předpoklad 4 *Studenti získávají během praxe praktické kompetence.*

Jak bylo v teoretické části uvedeno, hlavním cílem odborné praxe je získání praktických kompetencí, důležitých pro výkon zaměstnání, pro které se studenti na střední škole připravují. Proto byla studentům položena otázka, v čem spatřují největší přínos souvislé praxe. V tomto případě byli upozorněni, že mohou volit více možností. Četnost všech možných odpovědí je znázorněna v grafu č. 6 a tabulce č. 10.

Graf č. 6 V čem spatřujete přínos praxe?



Tabulka č. 10 V čem spatřujete přínos praxe? (absolutní čísla)

splnění požadavku školy	73
nabytí zkušeností	144
seznámení s prostředím	142
získání praktických dovedností	132
navázání kontaktu	104
získání osobního portfolia	44

Odpovědi, které naznačují, že studenti jednotlivých oborů mohli získat praktické kompetence, jsou uvedeny v tabulce č. 11.

Tabulka č. 11: V čem spatřujete největší přínos praxe (absolutní čísla)

Největší přínos souvislé praxe	veřejná	sociální	celkem
nabytí zkušeností	67	77	144
seznámení s prostředím	82	60	142
získání praktických dovedností	52	80	132

Z šetření vyplývá, že 72 % z celkového počtu studentů spatřuje v praxi možnost získání zkušeností, 71 % ocenilo to, že během praxe se mohou seznámit s prostředím a 66% studentů pak uvedlo, že na praxi získali praktické dovednosti.

Všechny tyto odpovědi svědčí o tom, že **předpoklad 4**, že *si studenti uvědomují možnost získat během praxe praktické kompetence, se potvrdil*.

V tomto případě je opět zajímavé sledovat rozdíly mezi odpověďmi studentů jednotlivých oborů. Možnost seznámit se s prostředím oceňují více studenti oboru veřejná správa (82 %) než studenti oboru sociální činnost (60 %). Tuto skutečnost jsem diskutovala s tutory a shodli jsme se, že vysvětlení spatřujeme v tom, že studenti oboru sociální činnost jsou s chodem jednotlivých zařízení poskytujících sociální služby během studia pravidelně a poměrně podrobně seznamováni formou různých exkurzí a návštěv, a proto tuto možnost neoceňují stejně výrazně jako studenti druhého oboru.

Možnost získání nových praktických dovedností a zkušeností pak více oceňují studenti oboru sociální činnost (80 %) než studenti oboru veřejná správa (52 %). Vysoký počet

zvolených odpovědí studenty oboru sociální činnost koresponduje s výše uvedeným faktem, že studenti tohoto oboru mají jako podmínku pro výběr praxe přímý kontakt s klientem a tato skutečnost sama o sobě předpokládá získání a zdokonalení praktických dovedností, v čemž jsou i podporováni svými mentory (již diskutované tzv. pomáhající profese). Naopak jen o málo více než polovina studentů oboru veřejná správa uvedlo jako přínosné získání nových praktických dovedností. Potvrzuje se tak to, co jsem již výše uvedla, a to že studenti tohoto oboru si stěžovali, že častokrát během praxe nebyli seznamováni s odbornými pracovními postupy v dané organizaci, ale spíše byli využíváni k jednoduchým, nenáročným a neodborným činnostem, které mohli vykonávat bez odborného dohledu a bez předchozí přípravy.

3. 6 Porovnání výsledků vlastního šetření s výsledky výzkumu NÚOV

V teoretické části této práce je zmiňován výzkum Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV), který byl proveden autory PhDr. Olgou Kofroňovou a Ing. Jiřím Vojtěchem v roce 2001. Tento výzkum vydalo Informační středisko odborného vzdělávání jako samostatnou publikaci dostupnou v odborných knihovnách. Byla jsem také v písemném kontaktu s jejím spoluautorem Ing. Jiřím Vojtěchem, který mne s publikací a jejím obsahem seznámil. Cílem tohoto šetření bylo mimo jiné:

- zjistit údaje o tom, jak velký je rozsah praxe probíhající v reálném pracovním prostředí, případně jaká část probíhá náhradní formou a jakou,
- zjistit údaje o rozložení praxe probíhající v reálném pracovním prostředí do jednotlivých ročníků,
- zjistit způsoby hodnocení praxe.

V následujícím textu budou porovnány výsledky šetření NÚOV se zjištěními, které přinesl výzkum provedený pro tuto práci. Pro přehlednost budou fakta zjištěná výzkumem NÚOV psána kurzívou.

3. 6. 1 Rozsah praxe

Z výsledků šetření NÚOV vyplývá, že podíl žáků SOŠ, kteří neabsolvuji praxi je pouze 8,1 %, znamená to, že více než devadesát procent (91,8 %) žáků středních odborných škol se praxe zúčastní. Ale za negativní jev lze podle autorů považovat skutečnost, že u 30 % žáků je praxe kratší než 4 týdny za studium, což je podle Kofroňové pro poznání reálného pracovního prostředí skutečně nedostačující.

Na školách sledovaných v této práci praxe probíhá v rozsahu pěti až devíti týdnů, což je možno považovat za pozitivní. Za nešťastné ale může být považováno její rozdělení do více než dvou ročníků. Například druhá severočeská škola, která má ze všech sledovaných škol praxi nejkratší (pět týdnů), ji má navíc rozdělenou do tří ročníků. Na základě rozhovorů se žáky, ale i s mentory však nelze považovat praxi, která trvá dva týdny (ve čtvrtém ročníku dokonce jen týden), za dostatečně dlouhou, aby se studenti mohli seznámit s prostředím.

Výzkum NÚOV také uvádí, že co se týká délky praxe, vykazuje v různých studijních oborech značný rozdíl. Obor sociální činnost se mezi pětadvaceti sledovanými obory umístil v délce praxe na čtvrtém místě (za gastronomií, obchodem a službami) a obor veřejná správa na místě devátém.

Tyto výsledky odpovídají také zjištěním na třech sledovaných školách, kde je délka praxe v průměru osm týdnů. Vymyká se pouze jedna (soukromá) škola, kde je praxe pouze pětitýdenní.

Závěrem lze tedy konstatovat, že na rozdíl od fakt zjištěných výzkumem NÚOV se studenti na sledovaných školách nejenže praxe zúčastňují, ale navíc i v žádoucím rozsahu delším než čtyři týdny.

3. 6. 2 Realizace praxe a její rozložení do ročníků

Dále z šetření NÚOV vyplynulo, že praxi studenti absolvují v téměř 50 % ve třetím ročníku, nejméně jich pak praxi vykonává v ročníku prvním, což je podle autorů pochopitelné, neboť v té době ještě nemají dostatečné množství teoretických znalostí, které by mohli pak v rámci praxe využít.

Podle zkušenosti oslovených tutorů je dalším důvodem proč realizovat praxi až na konci třetího nebo ve čtvrtém ročníku také věk studentů. Značná část mentorů buď přímo požaduje, nebo alespoň preferuje studenty, kteří jsou již zletilí. Důvodem je snazší řešení otázek pracovně právních vztahů a odpovědnosti za svěřené pracovní prostředky (např. PC).

Co se týká realizace praxe ve skutečném pracovním prostředí, umístily se ve výzkumu NÚOV oba sledované obory (tedy veřejná správa a sociální činnost) ve srovnání s ostatními obory nad průměrem – praxe u těchto oborů tedy ve sledovaných školách probíhá v cca 95 % ve skutečném pracovním prostředí. Výjimku tvoří ti studenti, kteří se ze zdravotních nebo jiných závažných důvodů nemohou praxe zúčastnit ve škole vybraném termínu, a proto je praxe realizována náhradním způsobem – například na pracovišti v rámci školy.

Rozložení hodin určených pro absolvování praxe během studia do jednotlivých ročníků na školách sledovaných v této práci odpovídá výsledkům výzkumu NÚOV. Na všech školách se praxe účastní studenti ze třetích ročníků, zbylé hodiny jsou pak realizovány ve čtvrtém ročníku a v jednom případě ve druhém ročníku. Ani jedna škola nezvolila možnost realizovat praxi v ročníku prvním.

Také odpověď na otázku ohledně místa realizace praxe – tedy je-li realizována v skutečném pracovním prostředí, se sledované školy neliší od výsledků výzkumu NÚOV, protože studenti všech škol praxi vykonávají v reálném pracovním prostředí. Na dotaz, jak řeší případnou náhradní praxi, odpověděli zodpovědní pedagogové, že se s touto situací ještě nesetkali, ale že by ji řešili buď praxí v náhradním (prázdninovém) termínu nebo na náhradním pracovišti (ve školním prostředí), což je také v souladu s výsledky výzkumu NÚOV.

Lze tedy shrnout, že v oblasti rozložení praxe do jednotlivých ročníků se oba výzkumy shodují, a že školy nejčastěji realizují praxi ve třetím a čtvrtém ročníku.

3. 6. 3 Hodnocení praxe

Podle údajů zveřejněných výzkumu NÚOV může být praxe hodnocena buď na základě zadání konkrétních úkolů a sledování a zhodnocení jejich plnění během praxe, nebo může mít aplikační charakter, to znamená zhodnocení průběhu praxe. Z výsledku výzkumu NÚOV pak vyplývají například tyto konkrétní výstupy 1 - 4:

1. *Úkoly zadávané žákům mají především charakter aplikační, tj. zhodnocení průběhu praxe a využití poznatků získaných ve škole při řešení konkrétních praktických úkolů (Kofroňová 2001).*

Tento výstup se naprosto shoduje se způsobem realizace praxe na všech školách sledovaných v této práci. Studenti jsou ve všech případech pověřeni vypracováním deníku z praxe, případně portfolio, jehož součástí je popis činností vykonávaných v průběhu praxe a zhodnocením jejího průběhu. Podle zkušeností oslovených pedagogů zodpovědných za průběh praxe má pak takovýto elaborát víceméně formální charakter, i když sama jsem při studiu těchto materiálů měla možnost pročíst několik zajímavých deníků, ve kterých bylo popsáno plnění konkrétních úkolů, před které byli studenti postaveni. V řadě případů bylo možné pozorovat, jak obtížnost úkolů i míra samostatnosti při jejich plnění v průběhu praxe stoupá. Při rozhovorech s autory takových deníků bylo zjištěno, že na praxi byli velmi spokojeni, že se jim mentor věnoval, seznámil je s činnostmi na daném pracovišti a postupně je nechával plnit řadu odborných úkonů i samostatně.

2. *Školy dbají na to, aby průběh praxe a úkoly byly v souladu se studovaným oborem a navazovaly na učivo, které si žáci osvojují v odborných předmětech (Kofroňová 2001).*

Také tento výstup je v souladu se zjištěním, uvedeným v této práci. Všechny sledované školy mají jako podmínku pro výběr místa realizace praxe, že činnost organizace poskytující praxi musí úzce souviset se studovaným oborem. Horší je pak výsledek v druhé části výstupu, kdy školy sice požadují souvislost mezi náplní praxe a probíraným učivem, ale v rozhovorech, které po skončení praxe vedou se svými studenty učitelé odborných předmětů, se dozvídají, že v řadě případů byli studenti „použiti“ pouze k výkonu neodborných a podřadných prací. Toto potvrzuje i dotazníkové šetření, jehož výsledky jsem v této práci diskutovala.

3. *Podniky hrají při praxi žáků víceméně pasivní úlohu těch, kteří umožní žákům vykonat praxi, ale zpravidla neovlivňují aktivně její charakter (Kofroňová 2001).*

Při porovnání tohoto výstupu s výsledky šetření na sledovaných školách je nutné přihlídnout k rozdílům mezi jednotlivými obory. Studenti oboru veřejná správa se podle výsledků výzkumu opravdu často setkávají s pasivním přístupem poskytovatelů praxe, neshledávají výrazné souvislosti mezi probíraným učivem a náplní praxe, nepocítují změny ve schopnosti porozumět lépe učivu. Naopak studenti oboru sociální činnost si souvislosti do značné míry uvědomují, praktické kompetence, které během praxe nabyli, jim usnadňují i pochopení teoretického učiva. Na výstupech z praxí těchto studentů je patrné, že byli do činnosti organizace poskytující praxi aktivně zapojeni a že se tedy mentor na jejím charakteru aktivně podílel.

4. *Uvedený charakter praxe umožňuje hodnotit její průběh jak ze strany zaměstnavatele, tak učitelů zejména z hlediska přístupu k práci a morálně-volných vlastností žáka, takové hodnocení se pak stěží převádí do školní klasifikace v podobě známek, i když většina škol se o to nějakým způsobem snaží a započítává toto hodnocení buď do klasifikace předmětu praxe, nebo v menším počtu případů do klasifikace vybraných odborných předmětů podle charakteru oboru (Kofroňová 2001).*

Jak již bylo zmíněno u popisu realizace praxe na jednotlivých školách, je její hodnocení velmi diskutovaným a problematickým tématem. Je-li hodnocení formou známkování v ostatních předmětech na škole běžné, pak dosažení určité známky je určitým způsobem motivace žáka v daném předmětu. Pouhé splnění požadavků praxe ve smyslu: správný výběr místa, docházka a odevzdání písemného výstupu bez zpětné vazby ve formě hodnocení pak není pro žáka motivující k tomu, aby si sehnali takovou praxi, která pro ně bude přínosná. Na druhou stranu podmínky, za kterých je praxe vykonávána (např. mimo místo, kde sídlí škola, bez přímé účasti pedagoga), neumožňují praxi klasifikovat podle klasifikačního řádu. Všechny sledované školy kromě jedné (soukromé) tedy hodnotí splnění praxe jako součást hodnocení profilového odborného předmětu. Na některé škole je splnění stanovených úkolů (výběr místa, docházka, písemný výstup) podmínkou pro to, aby žák mohl být z profilového předmětu klasifikován. Na jiné škole pak praxi jako takovou známkují a tato známka přímo ovlivňuje známku z odborného předmětu. Tady je ovšem nutné si položit otázku, jak takovou praxi klasifikovat? Podle deníku? Pak má šanci na dobrou známku student zdatný ve slohu a češtině bez ohledu na

skutečný přínos, který pro něj praxe měla. Podle hodnocení tutora? Tomu se nepodaří zvládnout více než jednu návštěvu žáka na daném pracovišti, v případě výkonu praxe mimo místo škola, pak taková možnost odpadá úplně. Na základě hodnocení mentora? Podle mých zkušeností hodnocení bývají často pouze formální a těžké by bylo také eliminovat případné osobní sympatie a antipatie mezi studenty a mentory, kteří navíc nemusí být schopni nezávisle posoudit všechna hlediska a provést spravedlivě klasifikaci tak, jak je toho (i když mnohdy s obtížemi) schopen pedagog. Nezbyvá tedy než apelovat na žáky a opakovaně jim zdůrazňovat důležitost praxe, hledat nové způsoby motivace, jako například oceňovat ty, kteří na praxích získali praktické kompetence a dokážou z nich vycházet i při teoretickém studiu.

Závěrem lze tedy shrnout, že hodnocení praxe je problematickou záležitostí, která není řešena jednotně. Zkoumané školy se s výzkumem NÚOV shodují v tom, že studenti dostanou předem zadaný nějaký úkol, který během praxe naplňují, a to většinou za pasivního přihlížení mentorů, snad s výjimkou některých institucí, kde konají praxi studenti oboru sociální činnost a kde se mentoři na jejím hodnocení aktivně podílejí. Školy sice dbají na výběr vhodných poskytovatelů praxe, ale s jejich spoluprací při hodnocení studenta není možné stoprocentně počítat. Rozdíl je také v tom, že výzkum NÚOV jmenuje jako menšinovou možnost hodnocení praxe jako součásti určitého odborného předmětu, což se v případě mnou zkoumaných škol využívá naopak většinově - u třech ze čtyř sledovaných.

Závěr

Jak bylo uvedeno v úvodu, cílem této práce je předložení argumentů obhajujících existenci odborné praxe jako součásti studia na střední odborné škole.

Argumenty pro obhájení existence studijní praxe jako nezbytné součásti odborného studia jsou tedy následující:

- Absolvování takové praxe, která účelně propojí teoretické vědomosti získané ve škole s dovednostmi, zkušenostmi a návyky získanými na konkrétním pracovišti je jediným možným způsobem získání praktických kompetencí, které jsou součástí profilu absolventa střední odborné školy.
- Při vhodném poskytnutí zpětné vazby ze strany učitelů odborných předmětů poskytuje absolvování studijní praxe a dovednosti a návyky během ní získané možnost lepšího porozumění teoretickému odbornému učivu a jeho propojení s praxí.
- Absolvování praxe ovlivňuje studenty při výběru budoucího povolání.

Můj původní pocit, že existenci praxe je nutné obhajovat, podpořilo při psaní teoretické části práce i sledování souvislosti mezi teoretickou a praktickou složkou odborného vzdělávání v historickém kontextu, které bylo velmi náročné. A to především proto, že se mi nepodařilo sehnat zdroj, ve kterém by se vztahu těchto dvou složek odborného vzdělávání autor cíleně věnoval. Přesto jsem studiem níže uvedených zdrojů vysledovala, že v různých obdobích se jejich význam i vztah obměňoval. Právě upřednostňování jedné či druhé složky bylo slepou uličkou a „tápání“ v tom, jestli je důležitější teorie, nebo praktický nácvik vedlo k tomu, že se po obdobích, kdy byla upřednostňována jedna, či druhá složka, nakonec postupem času obě staly neoddělitelnou součástí odborného vzdělávání.

Původně odborné dovednosti mladí lidé získávali právě a jedině v praxi, později přibyla nutnost získat i odborné znalosti. Proto bylo zavedeno teoretické odborné vzdělávání, které bylo původně odtrženo od praxe. Časem se ale ukázalo, že pro úspěšné vykonávání budoucího povolání je třeba nejen získání teoretických znalostí, ale i praktického nácviku činností a že tyto dvě součásti vzdělávání musí být vzájemně propojeny. Tak je tomu i v současnosti.

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání charakterizují profil absolventa, jehož součástí jsou i praktické kompetence. Ty lze získat pouze formou praktického vyučování, ale i tímto způsobem se jedná pouze o simulaci prostředí, kde se student nemusí setkat se situacemi, které ho potkají při výkonu budoucího povolání. Například v oboru sociální činnost praktickou kompetenci „*respektuje při poskytování péče osobnost klienta a jeho práva, vhodně s ním komunikuje, jedná taktně, s péčí a přiměřenou empatií*“ nelze získat jinak než v přímém kontaktu s klientem. A ten nelze uskutečnit jiným způsobem než zrealizováním odborné praxe v reálném pracovním prostředí. Jinými slovy to znamená, že praktické (a nejen tyto) kompetence absolventa nelze získat jiným způsobem než realizováním odborné praxe. Její absolvování tedy nejen zkvalitňuje výstupní profil absolventa, ale lze konstatovat, že bez ní by některé kompetence vůbec nemohly být naplněny.

Aby studijní praxe opravdu mohla hrát tuto důležitou a významnou roli pro utváření profilu absolventů středních odborných škol, je nutné, aby propojovala teorii s praxí a motivovala studenty k výběru budoucího povolání.

K nalezení odpovědí na otázky, které mě v těchto souvislostech napadaly, jsem se rozhodla použít metodu dotazníku, a to i přesto, že jsem si byla vědoma úskalí, které tato metoda přináší a která jsem opravdu musela řešit, jak popisuji v kapitole 3.2. Při rozdávání dotazníků jsem musela respektovat termín, kdy studenti praxi vykonávají, protože jsem chtěla, aby dotazníky vyplňovali hned po návratu z ní, kdy jsou ještě plni dojmů.

Stanovila čtyři předpoklady, ze kterých vzešly otázky pro dotazníkový průzkum mezi studenty středních odborných škol, který jsem doplnila studiem výstupů z praxe a rozhovory se studenty (kapitola 3.2). Z kombinace těchto zdrojů pak vyplynuly tyto předpoklady a jejich potvrzení:

P1: Přínos praxe pro možné další uplatnění v zaměstnání si studenti uvědomují a často jsou motivováni praxí pro výběr budoucího zaměstnání – potvrdilo se.

Studenti oboru sociální činnost se během praxe setkávají ve větší míře s konkrétními a odbornými činnostmi, které jsou náplní práce v místě, kde praxi vykonávali, a tak měli možnost získat více konkrétních praktických kompetencí. Tyto konkrétní činnosti a zajímavá a účelná praxe studenta motivují k výběru zaměstnání. Ostatní studenti si také ve značné míře uvědomují přínos praxe, její kvalitu pak hodnotí především v závislosti na tom, jak se jim

mentori věnovali, jak je nechávali vykonávat odbornou činnost a tedy jak se praxe podílela na získání praktických kompetencí nezbytných pro výkon budoucího povolání. Opět se tedy **ukazuje nutnost zásahu do výběru mentora ze strany školy, protože jeho kvalita se ukazuje jako stěžejní podmínka pro přínos praxe.**

P2: Studenti si uvědomují propojenost praxe s teoretickými základy získanými ve škole. Případné nedostatky nespatřují v nedostatečné teoretické výbavě ze školy - potvrdilo se.

Ukázalo se, že pouze necelých deset procent studentů si po absolvování praxe neuvědomuje propojenost praxe s teorií, ostatní ji považují za průměrnou nebo dokonce značnou. Toto zjištění plně podporuje význam realizování praxí. Pokud se objevily nějaké nedostatky, studenti viděli příčinu spíše v nevhodném výběru místa praxe nebo nezájmu či neschopnosti mentora. Potvrdilo se tedy opět, **jaký význam má výběr kvalitního mentora.** Pro ještě větší zkvalitnění průběhu praxe navrhuji alespoň **částečnou osobní přítomnost tutora**, který dohlíží na způsob realizace praxe. Požadavek na zpětnou vazbu, kterou jak mentorům, tak praktikantům může svou alespoň občasnou přítomností poskytovat tutor, je tak lépe naplněn. Protože případ, kdy nedostatečná teoretická výbava ze školy byla uvedena jako nedostatek častěji, se týkal mé domovské školy, byla okamžitě přijata opatření, která by měla situaci zlepšit (viz kapitola 3.5).

P3: Absolvování praxe je přínosné pro lepší porozumění teoretickému učivu - potvrdilo se.

Celkově o něco málo více než polovina respondentů odpověděla, že po absolvování praxe lépe porozumí učivu. Tento výsledek nelze pokládat za uspokojivý a je třeba se zamyslet opět nad rezervami v propojení teorie a praxe (viz opatření přijatá na mé domovské škole – **úprava ŠVP** tak, aby potřebná témata, se kterými se studenti na praxi setkávají, byla probírána před nástupem na praxi) a nad nutností výběru kvalitních mentorů.

P4: Studenti získávají během praxe praktické kompetence - potvrdilo se.

Z šetření vyplývá, že 72 % z celkového počtu studentů spatřuje v praxi možnost získání zkušeností, 71 % ocenilo to, že během praxe se mohou seznámit s prostředím a 66 % studentů pak uvedlo, že na praxi získali praktické dovednosti. Tyto výsledky lze považovat za dostatečně průkazné k obhájení **praxe jako způsobu získání praktických kompetencí a potvrzuje to její nenahraditelnost v systému odborného vzdělávání.**

Teprve později jsem se při svém pátrání po jakýchkoli informacích ohledně praxí seznámila s výzkumem provedeným NÚOV v roce 2001. Kdybych tento dokument znala před zadáním dotazníků, zformulovala bych otázky jinak. Tak, abych mohla porovnat výsledky tohoto výzkumu s odpověďmi studentů v mém výzkumu. I tak jsem ale tento dokument považovala za dobrý zdroj, a proto jsem prostudovala dokumentaci sledovaných škol, připravila si otázky pro tutorý odborných praxí z těchto škol a z porovnání těchto výstupů s výsledky výzkumu provedeného NÚOV v roce 2001 vystoupily především tyto okruhy problémů (více v kapitole 3.6):

- *rozsah a realizace praxe*

Bylo zjištěno, že nejpřínosnější je praxe, která trvá souvisle alespoň čtyři týdny. Kratší doba je nevhodná z toho důvodu, že nestačí k tomu, aby se studenti seznámili s chodem zařízení a mohli se do něj aktivně a plnohodnotně zařadit. Pro realizaci praxe je vhodné určit vyšší ročníky, a to ze dvou důvodů. Zaprvé mají tito studenti již značné penzum teoretických znalostí, jejichž uplatnění v praxi pak mohou posuzovat a získat i zpětnou vazbu pro další studium. Zadruhé jsou v této době již plnoletí, což usnadňuje školám i poskytovatelům praxe řešení různých pracovně právních otázek.

- *způsob hodnocení praxe*

S předchozím okruhem souvisí i další problematický okruh – způsob hodnocení praxe. Protože se nepodařilo nalézt spravedlivý a objektivní způsob, jak praxi klasifikovat, jsou všechny způsoby, jak je praxe hodnocena (jako součást klasifikace jiného předmětu, jako podmínka splnění klasifikace jiného předmětu, jako samostatný předmět – klasifikována formální správnost portfolia) pro studenty nedostatečně motivující. Ukazuje se tedy opět nutnost poskytnutí zpětné vazby. Tam, kde studenti pociťují souvislosti mezi teoretickými znalostmi ze školy a praktickými dovednostmi z praxe, tam, kde si uvědomují, jak na základě získaných zkušeností z praxe lépe chápou teoretické učivo, se ukazuje, že není nutné praxi klasifikovat a studenti si její význam a přínos uvědomují na základě této zpětné vazby. Zde jsou tedy opět odkryty rezervy pro učitele odborných předmětů, kteří by se měli těmito souvislostmi zabývat i v teoretickém vyučování.

V obou částech výzkumu se jako nejproblematictější ukázaly dva okruhy:

- *způsob výběru místa praxe*

Jde o jeden z problematických okruhů, neboť se ukázalo, že kvalitní mentor, jeho ochota spolupracovat, pomáhat studentovi a klást na něj přiměřené požadavky, jejichž plněním získá odborné dovednosti a potřebné návyky, je nezbytnou podmínkou pro účelnost praxe. Zároveň ale nalézt takové mentory bývá velmi problematické. Zjistila jsem, že je možné to řešit dvěma způsoby. Buď mít pro studenty určené poskytovatele, se kterými má škola uzavřenou smlouvu a které má prověřené jako kvalitní, a tyto poskytovatele studentům určit. Nebo vést databázi vhodných a nevhodných institucí, podle toho, jak tu byli studenti v předchozích letech spokojeni nebo nespokojeni, a tyto poskytovatele pak praktikantům nabízet. Jako vhodná možnost ke zlepšení obsahu praxe, a tím i jejího přínosu, se také nabízí předložení studijního kurikula poskytovatelům praxe, tak aby se mohli seznámit s obsahem teoretického učiva a v praxi na něj mohli navázat.

- *výstupy z praxe a její hodnocení*

Dalším problematickým bodem je forma výstupu z praxe. Protože neexistuje předepsaná forma, jak by měl vypadat, řeší to školy různým způsobem. Na některých školách je důležitá formální stránka zpracování portfolia, jinde se zaměřují spíše na sebereflexi studenta. Rezervy se projevily především v tom, jak zajistit zpětnou vazbu, propojení mezi teoretickou a praktickou částí odborného studia. Ukázalo se, že tam, kde je učitel odborných předmětů zainteresován do průběhu praxe, ať už tak, že je za ni přímo zodpovědný – je tutorem, nebo tak, že se na její realizaci aktivně podílí (například doporučením poskytovatele) je zpětná vazba zřetelnější. Bylo by vhodné, aby učitelé odborných předmětů před praxí studentům zadali okruhy, kterými se mají při praxi zabývat, co mají zjistit, na co se zaměřit, kterou činnost procvičit, a tyto úkoly by pak se studenty po návratu z praxe probírali. Samotné odevzdání sebekvalitněji zpracovaného písemného podkladu bez poskytnutí zpětné vazby se totiž ukazuje jako neúčelné a nepřínosné.

Tyto dva okruhy, a především pak problematiku hodnocení praxe, kde se mi nepodařilo najít uspokojivý způsob, jak praxi hodnotit, bych navrhovala jako témata dalšího možného výzkumu v této oblasti.

Na základě výsledků výzkumu navrhuji, aby střední odborné školy, které v rámci odborného vzdělávání studentům realizují odborné praxe:

- při přípravě dbaly především na výběr kvalitních mentorů,
- předem rozpracovaly způsob, jak budou s mentory spolupracovat (jakým způsobem je seznámí s obsahem učiva jednotlivých studijních oborů a jak s nimi budou diskutovat i o činnostech, kterými se student během praxe bude zabývat),
- jak budou poskytovat během praxe zpětnou vazbu nejen studentům, ale i tutorům.

Dále je nezbytné, aby před nástupem na praxi byly studentům uloženy obecné okruhy problémů, kterými se při praxi mají zabývat a konkrétní úkoly, které mají během praxe splnit – ať už je to sbírání informací o způsobech řešení konkrétních pracovních problémů, nebo zjišťování způsobů vedení administrativy a podobně. O zjištěných poznatcích je nutné po praxi se studenty diskutovat a poskytovat jim tak zpětnou vazbu, která je nezbytným motivačním prvkem pro uvědomění si důležitosti praxe.

Také je nutné vést studenty k sebereflexi, k tomu, aby si sami dokázali zhodnotit, v čem pro ně praxe byla přínosná, případně kde spatřovali rezervy, a na základě této sebereflexe je vést ke kritickému myšlení a zhodnocení a vyvození závěrů – například ve smyslu doporučení či nedoporučení daného poskytovatele praxe.

Jedině zodpovědným přístupem k realizování praxí a poskytnutím motivace studentům ve smyslu zpětné vazby lze dosáhnout toho, aby byly praxe opravdu přínosné a aby argumenty obhajující její setrvání v náplni středoškolského odborného vzdělávání byly vyslyšeny.

Seznam zdrojů

CICHÁ, M.: *Didaktika praktického vyučování zdravotnických předmětů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1417- 1

ČERNOHORSKÝ, Z.: *Vývoj učňovského školství v Československu*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973. 14-385-73

HAVRDOVÁ, Z.: *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: Osmium, 1999. ISBN 80-902081-8-5

KOFRONOVÁ, O., VOJTĚCH, J.: *Šetření k realizaci praxe žáků studijních oborů SOŠ v reálném pracovním prostředí*. Praha: Informační středisko odborného vzdělávání NÚOV, 2001. ISBN 80-851186-9-6.

MÁTEJ, J.: *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976.

Národní program vzdělávání v České republice (Bílá kniha), str. 53 [on line], [cit. 11. listopadu 2011]. Dostupný na www: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

NOVOTNÁ, V., SCHIMMERLINGOVÁ, V. *Sociální práce její vývoj a metodické postupy*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN: 80-7066-483-5

PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-569-8

PĚLUCHA, J. Lidské zdroje pro 21. století. [on line], [cit. 16. května 2011]. Dostupný na www: [http://www.trz.cz/TRZ/Prilohy.nsf/\(viewPublic\)/person2/\\$FILE/Pelucha_SUZ.doc](http://www.trz.cz/TRZ/Prilohy.nsf/(viewPublic)/person2/$FILE/Pelucha_SUZ.doc)

PETRÁČKOVÁ, V. a kol. *Akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0607-9.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-41-M/01 Sociální činnost. [on line], [cit. 12. září 2011]. Dostupný na [www: http://csos.op.cz/soubory/dokumenty-skola/rvp-7541m01-socialni-cinnost.pdf?PHPSESSID=ba3ce84a1f54e9e23405007de2659435](http://csos.op.cz/soubory/dokumenty-skola/rvp-7541m01-socialni-cinnost.pdf?PHPSESSID=ba3ce84a1f54e9e23405007de2659435)

ROHLÍČEK, V., ŠVANDA, I. Vztahy mezi všeobecným a odborným vzděláváním. *Pedagogika*, 1986, 36. ročník, číslo 3, str. 285 – 292.

Školní vzdělávací program SOŠ Ústí nad Labem, Ústí nad Labem, 2009

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, Praha: Newsletter, 2005, ISBN 80-7350-052-3

Zpravodaj Výzkumného ústavu odborného školství [online]. 2000, roč. 11, č. 5, [cit. 29. října 2011]. Dostupné na <http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2000/ZP0005a.pdf>.

Zákon o státních pracovních zálohách [online]. [cit. 6. listopadu 2011]. Dostupné na http://www.psp.cz/eknih/1948ns/tisky/t0605_00.htm

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 16. 3. 2012

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum